

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



**“FORTALECIENDO HABILIDADES SOCIALES Y PERSONALES EN
ADOLESCENTES A PARTIR DE LA DECONSTRUCCIÓN Y
RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS GRUPALES”**

PRESENTA

LTS. SUSANA DOLORES GÁNDARA GALAVIZ

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL CON ORENTACIÓN EN PROYECTOS
SOCIALES**

AGOSTO 2015

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, hermanas, hermanos y abuela, por el apoyo incondicional a todas y cada una de mis decisiones, por apoyarme en iniciar y concluir una meta más en la vida, por ser un ejemplo de lucha y constancia para mí.

Agradezco a mis familiares, tías, tíos, primas y primos, por abrirme una puerta en su hogar durante mi estancia en Monterrey, por brindarme sus consejos y confianza.

A mi asesora, la Dra. Blanca Mirthala Tamez Valdez por ser una guía durante estos dos años en la Maestría, por su disponibilidad y accesibilidad, pero sobre todo, por compartir sus valiosos conocimientos y experiencia para la realización del presente proyecto de intervención.

De la misma manera, agradezco a mis lectores, la M.C Tabita Balderas y al M. Juan Carlos Rubio por sus aportaciones y colaboración en el proyecto.

Agradezco a la M.C Graciela Contreras, quien a través de su colaboración con la Subsecretaría de Educación Pública, nos ayudó a acceder a la institución educativa en que se realizó la intervención del proyecto social.

Gracias a todo el personal de la Escuela Secundaria Técnica 62 “Mariano Azuela”, por su disponibilidad al permitirme realizar el proyecto en su institución. A los padres de familia que apoyaron a sus hijos para que fueran partícipes de este proyecto, también, quiero dar las gracias a los jóvenes adolescentes que se interesaron en colaborar y ser parte del proyecto, por permitirme aprender de ellos y con ellos.

Agradezco a todos y cada uno de los Docentes y Personal de la Subdirección de Estudios de Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por compartir sus conocimientos y acrecentar mi aprendizaje en lo personal y profesional. Pero sobre todo como institución, por abrirme las puertas para llevar a cabo una de mis metas. Muchas gracias.

De la misma forma, doy las gracias a mis compañeras y compañeros de Maestría que ya son parte de mis amigos, por su apoyo incondicional, por compartir sus experiencias, conocimientos y aprendizajes que sin duda, son muy valiosos para mí.

Agradezco a mis amigas y amigos por su apoyo moral que, sin importar la distancia, han sido parte fundamental en el cumplimiento de esta meta.

Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo financiero brindado durante la Maestría.

RESUMEN

Desde hace años, el suicidio ha sido un fenómeno social de estudio, principalmente desde las aportaciones sociológicas de Emile Durkheim (1971) que, han sido desde una perspectiva más social que individual y, donde los factores que influyen en la manifestación de dicho fenómeno son de carácter multifactorial.

Es por ello que, es imprescindible prestar atención a esos factores que constituyen la multifactorialidad del fenómeno, mismos que llevan a la presencia no sólo de esa conducta sino, de algunas otras asociadas a ésta y que se ubican en distintos niveles como lo son las conductas de riesgo, el gesto suicida o parasuicidio, la ideación suicida, la tentativa suicida, el suicidio frustrado y el suicidio.

De acuerdo con datos presentados por parte de la OMS (2012) e INEGI (2004-2012), los índices de suicidios se han incrementado en los últimos años en edades cada vez más tempranas, entre ellas, las edades que comprenden los grupos adolescentes. Sin embargo, el suicidio es sólo uno de los distintos niveles que constituyen las conductas suicidas y, los factores que se encuentran presentes, pueden influir en que una conducta suicida llegue a exacerbarse cada vez más.

Es precisamente que este documento da cuenta no sólo de cuáles fueron algunos de los factores de riesgos presentes y manifestados en un grupo de adolescentes, sino también, de qué factores permitieron ayudar a potencializar las habilidades con las que contaban para afrontar situaciones de la vida cotidiana.

El trabajo realizado es resultado del proyecto de intervención social denominado “*Fortaleciendo habilidades sociales y personales en adolescentes a partir de la deconstrucción y reconstrucción de experiencias grupales*” realizado en la Escuela Secundaria Técnica 62 “Mariano Azuela”, ubicada en el municipio de Escobedo, Nuevo León. El documento incorpora elementos teóricos, metodológicos y técnicos que permitieron la elaboración y ejecución del proyecto de intervención, los elementos mencionados se distribuyen y presentan en capítulos a lo largo del documento.

Para la realización del primer y segundo capítulo, se hizo una revisión bibliográfica del tema, por lo cual, en estos dos apartados se incorporan los elementos teóricos que permitieron abordar desde sus antecedentes históricos hasta la situación actual del fenómeno planteado en este trabajo.

En el primer capítulo se presentan los aspectos que se encuentran estrechamente vinculados a las conductas de riesgo suicidas en los adolescentes como lo son: factores de riesgo, y factores protectores, elementos en los cuales se centra la naturaleza del proyecto. Así mismo, se incorpora una clasificación de los niveles de las conductas suicidas, se aborda el tema de la adolescencia y, se presentan algunos datos estadísticos respecto al fenómeno que es abordado.

El segundo capítulo, presenta los aspectos sociales del problema y la institución desde la cual se permitió dirigir el proyecto de intervención social en una institución educativa de nivel medio básico (secundaria).

En el tercer capítulo, se presentan los elementos metodológicos, que dieron la pauta para llevar a cabo el diagnóstico e intervención social del proyecto. Por tanto, el proceso de

intervención desde el enfoque de Kisnerman (1998) sobre los procesos de construcción y deconstrucción así como el trabajo con “Grupos de Encuentro” de Carl Rogers (1984), permitieron conducir la metodología del presente proyecto.

El cuarto capítulo, contiene los elementos que permiten explicar el diseño de evaluación realizada, en donde se describe el tipo de evaluación que se llevó a cabo y los distintos instrumentos que fueron utilizados, los cuales, permitieron contrastar la información recabada por medio del uso de la triangulación dentro de la investigación cualitativa.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos de la evaluación del proceso de intervención, así como algunos aspectos que integran la experiencia vivida de todo el proceso en la intervención social realizada.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	iii
Introducción	viii
CAPITULO 1: ANTECEDENTES DEL PROYECTO	10
1.1 Definición del problema: Conductas de riesgo suicidas	10
1.2 Niveles de las conductas suicidas	10
1.3 Factores de riesgo	12
1.4 La adolescencia	17
1.5 Conductas de riesgo en la adolescencia	18
1.6 Vinculación con la política social	22
CAPITULO 2: CONTEXTO DEL PROYECTO	24
2.1 Aspectos sociales del problema	24
2.2 Institución con la se implementó el proyecto	25
2.2.1 Misión.....	26
2.2.2 Visión	26
2.2.3 Organigrama.....	26
CAPITULO 3: METODOLOGÍA DEL PROYECTO	28
3.1 Fundamentación y/o justificación.....	28
3.2 Definición de diagnóstico social	29
3.3 Diagnóstico social del proyecto	30
3.3.1 Resultados del diagnóstico social.....	31
3.4 Planeación y diseño de la intervención.....	43
3.4.1 Nombre del proyecto.....	45
3.4.2 Objetivo general	45
3.4.3 Objetivos específicos.....	45
3.4.4 Metas	45
3.4.5 Plazos	46
3.4.6 Localización física.....	46

3.4.7 Población beneficiada	46
3.4.8 Actividades y calendarización.....	46
3.4.9 Recursos humanos, materiales, técnicos y financieros	47
CAPITULO 4: EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	50
4.1 La evaluación	50
4.2 Tipo de evaluación.....	50
4.3 Instrumentos de evaluación	51
4.4 Triangulación	52
4.5 Análisis de datos cualitativos.....	53
4.6 Implementación y operación.....	54
4.7 Análisis y desarrollo de las sesiones.....	55
4.7.1 Una mirada desde el profesional de trabajo social	75
CAPITULO 5: RESULTADOS DEL PROYECTO.....	77
5.1 Cumplimiento con los objetivos	77
5.1.1 Aspectos no considerados	85
5.1.2 Impactos en el ámbito social, familiar y escolar	87
5.1.3 Cuadro comparativo por caso y categoría	89
5.2 Conclusiones	92
5.2.1 Alcances del proyecto de intervención.....	92
5.2.2 Limitaciones	94
5.2.3 Recomendaciones.....	95
Anexos	96
Referencia bibliográfica	120

TABLA DE FIGURAS

Figura 1: Características de la población.....	31
Figura 2: Características de la población.....	31
Figura 3: Cronograma de actividades.....	46
Figura 4: Desglose de recursos materiales, técnicos y financieros.....	97

Figura 5: Pasos para el análisis de datos cualitativos.....	53
Figura 6: Participantes que iniciaron la fase de intervención.....	55
Figura 7: Participantes que finalizaron la fase de intervención.....	55
Figura 8: Códigos y datos de los implicados en la intervención del proyecto.....	98
Figura 9: Agrupación de categorías y textos codificados.....	99
Figura 10: Comparación por caso en el primero objetivo específico y meta uno.....	89
Figura 11: Comparación por caso en el segundo objetivo específico y meta dos.....	90
Figura 12: Comparación por caso en el tercer objetivo específico y metas tres y cuatro.....	90
Figura 13: Comparación por caso en el cuarto objetivo específico y meta seis.....	91

Introducción

El suicidio es un fenómeno social y multifactorial que se ha estudiado desde hace años por diversos autores, cada uno desde distintas perspectivas, entre esos autores se pueden señalar a Breault (1986), Durkheim (1971), Sarró y de la Cruz (1991), Ros (1998), Márquez (2002), Quintanar (2007), por mencionar algunos.

Independientemente de la perspectiva, desde la cual se aborda el fenómeno, los autores hablan de distintas conductas suicidas que si bien, se ubican en grados y niveles que permiten diferenciar a unas de otras de acuerdo a características muy particulares.

Entre esos niveles, se ubican en un primer nivel las conductas de riesgo que, desde la perspectiva de Quintanar (2007) y Kaplan (1986) tienen que ver con conductas autodestructivas, en segundo nivel se ubica el gesto suicida o parasuicidio "...donde el sujeto...se produce daño físico...sin la intención aparente de matarse" (Rocamora, 2012:61), como tercer nivel se encuentra la ideación suicida en donde el sujeto puede tener pensamientos acerca de quitarse la vida o que no vale la pena vivir, en un cuarto nivel se ubica la tentativa suicida en donde ya se produce algún daño y donde la persona que lo lleva a cabo tiene la intención de terminar con su vida, luego, el suicidio frustrado en donde la persona no logró cumplir con el objetivo de terminar con su vida debido a que el método utilizado falló y finalmente, el suicidio consumado que como su nombre lo indica, la persona llega a consumir la muerte.

De la misma manera, los autores que han realizado aportaciones sobre las conductas suicidas, han encontrado que existe una relación entre éstas y la presencia de factores de riesgo que influyen en la manifestación de dichas conductas, sin embargo, también hay factores que si son trabajados de manera oportuna, pueden ayudar a los sujetos a potencializar sus habilidades sociales e individuales para disminuir los factores de riesgo que se encuentran presentes.

Es en referencia a lo anterior, y al incremento de índices de suicidio que en los últimos años se ha presentado en edades cada vez más tempranas, es que el presente trabajo resultó significativo para abordar la situación de las conductas de riesgo desde una visión integral y con una perspectiva más social que individual, que diera la posibilidad de obtener desde la propia experiencia de los adolescentes cómo y a partir de qué situaciones se estaban haciendo presentes algunos factores de riesgo que en un determinado momento podrían llegar a desencadenar en alguna conducta de tipo suicida.

A partir de los señalamientos anteriores, fue que el trabajo se realizó desde un enfoque constructivista, ya que permite conocer una realidad social desde la experiencia de los propios sujetos pues, el conocimiento es resultado "... de la actividad de un sujeto activo, no como un a priori de la experiencia con el objeto" (Kisnerman, 1998 retomando a Vico, s/f: 122).

Así pues, el enfoque constructivista a partir de las propuestas planteadas por Kisnerman (1998) y a través del modelo de los "grupos de encuentro" de Carl Rogers (1984) permitieron guiar los elementos metodológicos del proyecto y, donde los resultados obtenidos dan cuenta de cómo el proceso de experiencia grupal resulta ser una herramienta

para reconstruir nuevos significados y potencializar las habilidades sociales e individuales que los sujetos poseen.

La utilización de una metodología participativa, que permitió a los sujetos participar de manera voluntaria, da cuenta de cómo se dio la permanencia de quienes integraron el grupo y cómo la libertad que había al interior de éste, les ayudó a aplicar y fortalecer las habilidades sociales y personales con las que contaban, pero sobre todo, que la experiencia grupal llegara a cobrar distintos significados a los que tenían antes de su propia realidad.

CAPITULO 1: ANTECEDENTES DEL PROYECTO

1.1 Definición del problema: Conductas de riesgo suicidas

De acuerdo con datos estadísticos oficiales, el incremento de suicidio constituye un fenómeno social y multifactorial que se presenta con mayor frecuencia en edades cada vez más tempranas, en particular las que corresponden a la población joven y adolescente. Según la OMS (2012) “el suicidio es la segunda causa de muerte en el grupo de entre 10 y 24 años” a nivel mundial, de ahí que surja el interés por dirigir un proyecto de intervención que ha de considerar los factores de riesgo que influyen en la presencia de conductas asociadas al fenómeno del suicidio; conductas de riesgo suicidas.

Podemos señalar que no se ha encontrado una definición específica respecto al significado de conductas de riesgo, sin embargo, Cardozo (2005) señala que estas conductas enfocadas a la población joven y adolescente, constituyen daños que pueden perturbar sus recursos y por ende, afectar en su bienestar. Así mismo, la influencia de factores de carácter social, cultural, económico, político, familiar e individual pueden llegar a influir de manera negativa en las habilidades con las que cuentan los adolescentes para afrontar situaciones difíciles, puesto que pueden conducir a adoptar conductas que pongan en riesgo su bienestar integral.

Por lo tanto, dichas conductas poseen diversas características que conducen a un probable daño y además, pueden influir en aspectos físicos, psicológicos y/o sociales, mismos que incrementan las probabilidades de pasar de un nivel de conducta suicida a otra, como puede ser el consumo de sustancias tóxicas -conducta de riesgo- a tener pensamientos acerca de que la vida no vale la pena -ideación suicida-.

Algunos autores como Kaplan (1986) y Quintanar (2007) que han abordado el fenómeno del suicidio, han realizado una clasificación de las conductas suicidas, por lo cual, podemos hablar de que existen distintos niveles que resultan importantes de clasificar, de tal manera que podamos identificar el nivel y el grado en el que se encuentran las conductas de riesgo.

1.2 Niveles de las conductas suicidas

Entre estos niveles de las conductas suicidas, podemos ubicar en un primer nivel, las conductas de riesgo que, aunque autores como Kaplan (1986) y Quintanar (2007) hablan de acciones y conductas “autodestructivas”, finalmente provocan algún daño y, aunque el

individuo no lo concibe de manera consciente puesto que lo que pretende es “experimentar determinado placer” (Quintanar, 2007:17), la consecuencia final puede llegar a ser fatal. Entre dichas acciones se encuentran según Quintanar (2007:17) “el hecho de fumar, beber en exceso o practicar deportes de alto riesgo”, ya que el consumir sustancias tóxicas puede traer graves consecuencias a lo largo de la vida, constituyendo un riesgo para la misma.

Entre esas conductas de riesgo, además de las anteriormente mencionadas, podemos ubicar por un lado, los trastornos de alimentación, que a largo plazo pueden llevar a la muerte, no de manera consciente, ya que aquí el placer tiene que ver con la construcción de la propia autoimagen, de tener una figura corporal que sea aceptada socialmente como en algunos casos, el hecho de tener una figura corporal de extrema delgadez.

Es por ello que la autoaceptación de las personas, juega un papel importante como recurso personal pues, en la medida que una persona se acepte tal cual, reconociendo sus virtudes y defectos, será capaz de aceptar su cuerpo, su imagen corporal y por tanto, las posibilidades de desarrollar una conducta de riesgo como los trastornos de alimentación que ponen en riesgo su salud, serán menores.

De ahí la importancia de construir un nuevo autoconcepto de sí mismo, para que el significado que se tenga de esa autoimagen sea favorable. Por otro lado, algunas otras conductas como las relacionadas a la actividad sexual temprana sin protección y embarazos precoces, conductas violentas y/o impulsivas, se ubican dentro de este nivel.

En segundo nivel, podemos ubicar el gesto suicida o parasuicidio que, de acuerdo con Rocamora se refiere a “conductas donde el sujeto de forma voluntaria e intencional se produce daño físico, cuya consecuencia es el dolor... lesión de alguna función... sin la intención aparente de matarse” (Rocamora, 2012:61), es decir, la persona lleva a cabo acciones que suponen riesgos serios para su salud y su cuerpo, sin la intención de llegar a la muerte pero tal vez sí, una forma en que pueden afrontar las emociones o sentimientos que experimentan ante determinadas situaciones.

En este nivel, se ubican de acuerdo con el mismo autor, los cortes o punciones que las personas se hacen en algunas partes de su cuerpo como en las muñecas o piernas, así como provocarse quemaduras y/o ingerir medicamentos excesivos.

En un tercer nivel, se encuentra la ideación suicida, que tiene que ver con pensamientos acerca de quitarse la vida o que no vale la pena vivir. Podemos decir que en este nivel, las personas de manera consciente a través del pensamiento, conciben la muerte y además, pueden llevar al siguiente nivel que es el intento suicida (Buendía, Riquelme & Ruiz, 2004).

En un siguiente nivel, se ubica la tentativa suicida que “...es toda conducta que busca la propia muerte, pero no se emplean los medios adecuados... puede fallar” (Rocamora, 2012:62). En este nivel, la persona atenta contra su vida, sin embargo, solo pretende hacerse daño más no tiene un deseo real de morir.

En el quinto nivel, y antes de llegar al suicidio consumado, se encuentra el suicidio frustrado, nivel en el cual las acciones y métodos que se emplearon para terminar con la vida de la persona fallaron y no se logró el objetivo principal, la muerte (Rocamora, 2012).

Finalmente, el suicidio consumado se ha ubicado en el sexto nivel, que como su nombre lo dice, la persona que cometió dicho acto, cumplió con el objetivo de terminar con su vida.

Es importante resaltar que la clasificación de los niveles de las conductas suicidas puede variar de acuerdo a los diversos autores que han estudiado el fenómeno del suicidio, mismo que es de carácter social y multifactorial, el cual se ha presentado desde mucho tiempo atrás, sin respetar edad, cultura, religión, país, grupo social etc., pues, desde Durkheim (1971), ya se hacía un análisis sobre el fenómeno del suicidio desde una perspectiva sociológica así como una clasificación de los distintos tipos de suicidio - egoísta, altruista, anómico y fatalista- y aspectos que influían en la presencia de dicho fenómeno.

El trabajo de Durkheim (1971) sobre el fenómeno del suicidio desde la perspectiva sociológica, permite considerar la existencia de diversos elementos que se encuentran presentes en el fenómeno del suicidio, como lo pueden ser factores de riesgo y conductas de riesgo. Si bien, a pesar de la definición que hace el autor sobre el suicidio como “todo caso de muerte que resulte directa o indirectamente de un acto positivo o negativo, ejecutado por la propia víctima, a sabiendas de que habrá de producir este resultado”, señalado como un acto meramente individual, diversos fueron los factores que influyeron para que la persona cometiera dicho acto, convirtiéndolo así en un fenómeno social y por tanto multifactorial (Durkheim, 1971:14).

Además, se puede decir que cada uno de los niveles presentados, se encuentra cargado de significados, ya que en algunas ocasiones las personas que adoptan una conducta considerada de riesgo suicida, no manifiestan verbalmente los motivos que las han llevado a actuar de determinada manera o tomar ciertas decisiones. Sin embargo, tales conductas representan una experiencia de vida, basada en las propias percepciones e interpretaciones que los adolescentes hacen de la misma, y que demuestran los recursos y habilidades tanto individuales como sociales con las que cuentan para afrontar diversas situaciones.

Finalmente, y de acuerdo al planteamiento de la multifactorialidad que constituyen las conductas de riesgo suicidas, se considera importante prestar atención a cuáles son aquellos factores de riesgo que se presentan de manera más frecuente entre la población adolescente y, que tiene mayores posibilidades de llegar a desencadenar en algún nivel de conducta suicida.

1.3 Factores de riesgo

Distintos estudios han hecho aportaciones importantes acerca de los factores tanto sociales como individuales que influyen en el suicidio, algunos factores desde el punto de vista clínico y otros desde el punto de vista social y psicológico, éstos varían de acuerdo a cada autor.

Por un lado, autores como Sarró y De la Cruz (1991), Moron (1992), la Organización Mundial de la Salud (2000) así como Mosquera y Pérez (2006), tras haber estudiado en torno a este fenómeno, han realizado clasificaciones acerca de los distintos factores de riesgo asociados a la complejidad del fenómeno que nos ocupa, sin embargo, solo se han retomado aquellos que permiten fundamentar y ser una guía para el proyecto de intervención social de interés, el cual está dirigido específicamente, a la población adolescente.

Según Ritzer (2001) “De acuerdo con Durkheim, los factores más importantes de las variaciones de las tasas de suicidio debían buscarse en diferencias producidas en el nivel de los hechos sociales” (Ritzer, 2001:238). Es decir, buscar esos factores que influyen en la presencia del fenómeno social, los cuales se producen en el medio en que se desenvuelve el individuo y se dan a través del lenguaje, de las distintas formas de comunicación, discursos y cultura de la que se forma parte.

Entre algunos de los factores de riesgo se encuentran:

- *Edad*: De acuerdo a las tasas de suicidio, desde hace algunos años se ha podido observar que los intentos de suicidio son aún más frecuentes en edades tempranas o jóvenes, es la segunda causa de muerte en el grupo de edad de 10 a 24 años por lo que es considerado también como un factor de riesgo (OMS, 2012).
- *Sexo*.- Según la OMS (OMS, 2000:11) “en la mayoría de los países, más varones que mujeres cometen suicidio; la proporción varón/mujer varía de acuerdo con el país”, para ello más adelante se presentarán estadísticas de suicidio en México retomando datos obtenidos por el INEGI.
- *Aislamiento Social*. El aislamiento es considerado como un “...factor de riesgo importante” (Sarró y De la Cruz, 1991:48), mismo que se considera como resultado de acciones sociales y, no propiamente individuales.

Se cree que este factor puede presentarse principalmente cuando las relaciones del individuo con las demás personas son frágiles, es decir, que no hay una fuerte integración en el ámbito familiar, escolar, en la comunidad, debido a que las relaciones se caracterizan por ser escasas, débiles, individualizadas e incluso la presencia de algún tipo de violencia.

La carencia de fuerzas de integración, además de provocar aislamiento social, puede influir en una *baja autoestima*, misma que ha sido señalada como otro factor de riesgo pues, en un estudio realizado con adolescentes para identificar factores relacionados con el intento suicida (Piedrahita, García, Sirley & Stivalis, 2011), se observó que una mayor autoestima está relacionada con bajos niveles de riesgo, respecto al intento de suicidio; lo cual indica que ésta contribuye a disminuir los riesgos de dicho nivel.

Por un lado, Feldman dice que “La autoestima se desarrolla con las experiencias del niño y con las reacciones de los demás” (Feldman, 2009:8), de ahí que, algunas experiencias de vida negativas, puedan llegar a influir en que el adolescente se forme un autoconcepto negativo. Por lo tanto, la construcción de una autoestima baja, además de las desfavorables experiencias de vida, puede estar relacionada con personas como “Los padres, hermanos, amigos y profesores”, sin dejar de lado la influencia que mantienen los medios de comunicación en este factor de riesgo, pues, son personas con las que los adolescentes conviven y establecen relaciones a lo largo de su vida y que van a influir y moldear la construcción de su “imagen corporal” " sobre todo en la etapa de la niñez a la adolescencia según la define Dinerstein (2005).

Por ello, se puede afirmar que son aspectos sociales y culturales, además de individuales los que influyen en la construcción de una autoestima, misma que si se muestra en un bajo nivel entre los adolescentes, se ubica como un factor de riesgo que puede desencadenar en algún tipo de conducta de riesgo suicida. Por ello, el reconstruir la autoimagen que el

adolescente tiene de sí mismo, le permite afrontar de manera positiva las exigencias sociales y/o críticas que le hagan los demás.

- *Familiares.* Algunos acontecimientos familiares pueden ser estresantes para los adolescentes, como lo son cuestiones relacionadas a una dinámica familiar desfavorable, carencias económicas que pueden generar conflictos al interior de la familia, la manifestación del estrés por parte de los padres hacia los hijos, así como la escasa relación y convivencia entre los miembros de la familia, por mencionar algunos.

La situación de la dinámica familiar en la que se desenvuelven los adolescentes, es un factor importante que puede ser considerado de riesgo o de protección ante alguna conducta suicida, ello depende de cómo se esté dando dicha dinámica.

Puede considerarse como factor perjudicial en el desarrollo de la conducta adolescente el que ellos se encuentren presentes cuando se originan discusiones en la pareja pues, de acuerdo a la encuesta realizada (ENDIFAM, 2011) en las parejas de adultos (de 40 a 59 años) es más incidente la presencia de conductas agresivas y con poca frecuencia en parejas de 45 a 64 años como en parejas de 30 a 45 años las discusiones que se generan son en presencia del menor.

Además, la escasa relación y comunicación entre los miembros de la familia, también puede tener una estrecha vinculación con algunos procesos como la migración, que Márquez (2002) subraya es uno de los factores que influyen en la presencia de conductas suicidas en el adolescente y en la disolución de redes familiares, puesto que en esta situación, regularmente, suelen mantenerse vínculos afectivos frágiles o con una limitada integración familiar.

De la misma manera, en un estudio realizado por Parra y Oliva (2002) respecto a la comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia, retomando a autores como Barnes y Olson (1985), indican que entre las etapas que comprenden la infancia y la adolescencia la comunicación entre padres e hijos se presenta difícil y cada vez con menos frecuencia (Barnes & Olson, 1985, en Parra & Oliva, 2002).

Quizás, esta falta de comunicación puede deberse por un lado, a una combinación de cambios físicos, sociales, psicológicos que los adolescentes atraviesan en dicha etapa y, por otro lado, puede suceder que en algunos casos a los adolescentes les interesa platicar con sus padres respecto a ciertos temas de interés, sin embargo, los padres pueden no estar interesados en ello o puede representar una incomodidad por tratar temas específicos con sus hijos, por no saber cómo manejarlos. Así mismo, la falta o limitada comunicación entre padres e hijos, puede deberse también a la falta de espacios para convivir o porque la tecnología ha limitado las relaciones que establecen los miembros de la familia.

Respecto a lo anterior, Oliva (2006) dice que “los adolescentes se ven muy favorecidos cuando tienen padres que se muestran afectuosos, comunicativos y les animan a mostrarse autónomos”, de ahí que los padres jueguen un papel significativo en el desarrollo de los adolescentes ya que es a partir de la pubertad cuando se presentan conflictos mayormente visibles entre padres e hijos, además, la manifestación de algún tipo de conducta o comportamiento perjudicial por parte de los adolescentes, puede representar una forma de exigir a sus padres la atención que ellos necesitan y la necesidad de ser y sentirse escuchados.

En pocas palabras, la dinámica familiar es considerada un aspecto importante en la presencia de conductas de riesgo suicidas, por lo que sí la comunicación y convivencia entre los miembros es escasa o nula, puede suponer un factor de riesgo ante la presencia de conductas suicidas en adolescentes. De ahí que sea importante conocer cuál es la dinámica en la que se desenvuelve el adolescente así como entender su conducta y comportamiento desde la experiencia que vive al interior de su familia.

- *Carencia de un proyecto de vida.* Tener un proyecto de vida tiene que ver con las expectativas que tienen los adolescentes acerca de la vida, por ello, se considera que carecer de un proyecto de vida, puede ser un factor de riesgo.

Podemos decir que, el panorama social que se muestra ante los jóvenes y adolescentes, les permite tener una percepción acerca de lo que esperan lograr en un futuro, es decir, de las metas que pretenden cumplir. En relación a lo anterior, en la Encuesta Nacional de Valores en la Juventud (IMJUVE, 2012) de los 5,000 jóvenes que fueron entrevistados sólo el 73.9% tienen confianza en que, a futuro, habrá oportunidades para realizar sus proyectos personales, por lo que a pesar de que más del 50% de los entrevistados tienen confianza en poder cumplir con un proyecto de vida, para el resto no es así, representando así un porcentaje de jóvenes que pueden tener incertidumbre acerca de su futuro.

Así mismo, en dicha encuesta, las principales características con las que asocian el tener éxito en la vida se encuentran relacionadas con el ámbito laboral principalmente, seguido con el nivel de vida, luego la educación, la familia y finalmente, tener objetivos y metas para su futuro.

Sin embargo, la característica más importante para dicho éxito, de acuerdo a la opinión de los entrevistados, es contar con una buena educación, la cual tiene que ver con las exigencias sociales pues, actualmente la sociedad exige a jóvenes cada vez más preparados según señala Vázquez (2011), pero también se enfrentan a procesos de exclusión social, en distintos ámbitos (laboral, escolar, institucional, etc.) que, pueden influir negativamente para quienes no logran cumplir con su proyecto de vida, ya que podrían llegar a experimentar sentimientos de desesperanza.

- *Exclusión social.* Vázquez y Garay (2011) retomando a Subirats, Gomá y Brugue (2005) señalan que la exclusión social “es un fenómeno estructural, relacional, dinámico, multifactorial, multidimensional y politizable...” en distintos ámbitos como lo son “económico, laboral, normativo... que rompe con los parámetros básicos de integración social” (Vázquez & Garay, 2011:15).

Por tanto, la exclusión social es considerada un factor de riesgo, ya que para los adolescentes, la educación forma parte del proceso de construcción de identidad y, es una parte esencial para cumplir con un proyecto de vida; para obtener un empleo formal y mejor remunerado es una condición necesaria el tener credenciales, que equivalen a grados de estudio formal, ya que actualmente la sociedad requiere de jóvenes mejor preparados (Vázquez & Garay, 2011).

En éste sentido, es posible hablar de la falta de acceso a la educación, de acuerdo con datos del INEGI (2010) de la población total de niños de 6 a 14 años de edad en México, el 5.5% de los niños y 5% de las niñas no asiste a la escuela mientras que del total de la población de 15 a 19 años, el 43% tampoco asiste.

También, según el INEGI (2010) a nivel nacional los habitantes de 15 años y más tienen 8.6 grados de escolaridad promedio, lo cual indica que falta una mayor cobertura a la educación media superior pues no todas las personas tienen la posibilidad de acceder a ella por diversas cuestiones a pesar de que ya es un derecho constitucional.

Una de esas cuestiones es la falta de ingresos para solventar los gastos escolares o ayudar a solventar los familiares así como los escasos espacios en las instituciones educativas puesto que están limitadas a un cierto número de estudiantes.

Como ya mencionábamos anteriormente, el acceso a la educación constituye un factor importante para el fortalecimiento de las habilidades que el adolescente posee. Sin embargo, por diversas circunstancias algunas personas de ésta población joven tienen que cumplir con otras tareas que le son asignadas y que exigen ciertas responsabilidades que pueden desencadenar factores estresantes considerados de riesgo ante la presencia de conductas suicidas. Un ejemplo de ello es la incorporación a temprana edad al mercado productivo o la falta de acceso éste.

Entonces, aspectos como el acceso a la educación, constituye un factor protector o de riesgo de las conductas suicidas según las circunstancias; -acceso o exclusión- así como en el desarrollo y crecimiento de los adolescentes, ya que para ellos, una de las formas de integración social y sociabilidad son el acceso a la educación, ya que ello forma parte del proceso de construcción de identidad.

Por un lado, de acuerdo con Erikson (1992) citado por Ayers y Nicolson (2002) la identidad personal entre otras cuestiones, está determinada por la comunidad en la que el individuo se encuentra inmerso y depende de la manera de responder a la sociedad. Así mismo dice que “si la identidad personal no está bien formada, corre el riesgo de caer en la delincuencia”, por lo tanto se encuentra en riesgo de desarrollar conductas que afecten en la formación de su identidad personal. Algunos de los cuestionamientos que pueden llegar a realizarse -dentro de la formación de la identidad personal- son acerca de ¿quién soy? ¿qué quiero ser? etc.

El pertenecer a distintos sistemas sociales -como lo es al sistema educativo- permite al adolescente adquirir mayores herramientas para desarrollar estrategias en cuanto a la toma de decisiones, comunicación interpersonal manifestación de opiniones, formación de un proyecto de vida, establecer formas de convivencia social en distintos grupos a los que forma parte y de los roles que desempeña en su vida diaria; hijo, estudiante, alumno, compañero, amigo, ciudadano.

Sin embargo, es importante que la misma sociedad -padres, maestros, estado- comprenda cuál es la dinámica social en la que ellos se desenvuelven y, que de esta manera exista un reconocimiento de la población adolescente que en diversas cuestiones ha sido segregada.

En años anteriores se realizaban proyecciones en el incremento de la población joven, a éste incremento se le había denominado “bono demográfico”, el cual se encontraría conformado por una población joven que en un tiempo determinado supondría una aportación al crecimiento del país y, que para el 2010 alcanzaría un dato histórico ya que el incremento alcanzaría a los 21.2 millones que permitiría incrementar una movilidad ascendente en la sociedad (Cabrera & Cordera, 2007:313).

Consecuentemente, nos encontramos en una situación contradictoria donde la población adulta ocupa lugares en el mercado laboral que, aún no son ocupados por la población joven. Dicha situación trae como consecuencia que la población adolescente al no estudiar ni trabajar se vea estigmatizada por la sociedad, la cual asigna a estos grupos poblacionales etiquetas como la de los “ninis” que no son más que un resultado de las disfuncionalidades del sistema económico social que, no está cubriendo con las necesidades personales que los adolescentes jóvenes requieren cubrir para cumplir con sus expectativas y proyectos de vida.

Los procesos de exclusión social pueden darse en distintos ámbitos, no solo en lo educativo y laboral, también puede ser en lo institucional, político y cultural como las limitadas oportunidades que tienen para participar, para ser sujetos de derecho, de una política social que los contemple y los reconozca, así como la existencia de espacios sociales que les permita ejercer ese derecho de participación social, de actividades y acciones dirigidas para lograr un desarrollo integral.

- *Estrés.*- Rocamora afirma que, “estrés es toda vivencia...como consecuencia de factores psicosociales” (Rocamora, 2012:31) que, generalmente está relacionada con una gran tensión externa de índole económica, laboral, familiar o emocional que produce un desajuste en el individuo.

De ahí que existe una estrecha relación entre este factor de riesgo y algunos otros, entre los que se mencionan el desenvolvimiento del adolescente en una dinámica familiar desfavorable, además, de enfrentar procesos de exclusión social de forma conjugada con las exigencias sociales que los adultos demandan a este grupo etario.

Los factores de riesgo se encuentran presentes en los distintos contextos en que se desenvuelven los adolescentes y, pueden influir en sus conductas y comportamientos si no han desarrollado o fortalecido las habilidades individuales y sociales que les permiten hacer frente a las situaciones problemáticas y difíciles que se les presentan en la vida diaria, de ahí la importancia e interés por dirigir proyectos de intervención social hacia esta población.

1.4 La adolescencia

De acuerdo con la OMS (s/f), la adolescencia es una etapa comprendida entre los 10 y los 19 años de edad, misma que se ha caracterizado por culminar con la etapa de la infancia pero también en la que se busca llegar a la madurez, donde las exigencias sociales a las que se enfrenta esta población, parten de la concepción del mundo adulto a pesar de que aquellos aún no lo sean. Así mismo, se habla de una etapa de búsqueda de autonomía y en la que se experimentan diversos cambios; físicos, biológicos, psicológicos y porque no, también sociales y culturales.

Según Gilbert la adolescencia es una etapa que:

...se asocia comúnmente con confusión, crisis emocional y social en la búsqueda de uno mismo y los correspondientes espacios dentro de los adultos... Sin embargo, la perspectiva sociológica sugiere que la inestabilidad por la cual atraviesan los jóvenes durante esta etapa de sus vidas son el *resultado de las inconsistencias* del proceso de socialización (Gilbert, 1997:190).

Algunos otros autores como Kaplan (1986), señalan que la susceptibilidad y vulnerabilidad así como la impulsividad que se manifiesta en este periodo de desarrollo, se asocia a esa cultura en la que el adolescente se encuentra inmerso y se desenvuelve, en la que sus conductas se relacionan a los riesgos que afrontan y que no son más que una manifestación de ese proceso de adaptación al que se les pretende integrar.

Es mediante ese proceso de adaptación en el que los adultos de acuerdo con Kisnerman (1998), Donas (2001) y Nirenberg (2006) realizan representaciones negativas acerca de los jóvenes y adolescentes pues, los ven como peligrosos y generalmente, se “los asocia a la droga, el alcohol, la rebeldía, la violencia, una amenaza para el orden social” (Kisnerman, 1998: 199).

Sin embargo, las manifestaciones de este grupo social, quizás tenga que ver más con un llamado de atención para sentirse realmente integrados en la sociedad, en la que se les permita participar en distintos escenarios y donde sus opiniones sean tomadas en cuenta, es decir, que exista un reconocimiento social hacia este grupo etario.

No obstante, podemos decir que la adolescencia se ha desarrollado en un contexto social que de cierta manera los reprime al considerarlos como inmaduros o peligrosos, donde algunos otros “factores que influyen en el desarrollo social del adolescente van desde condiciones y procesos biológicos, estrictamente individuales, a los macrosociales como racismo, violencia callejera, paro juvenil, etcétera” (Jiménez, Muñoz & Trianes, 2007:214).

De esta manera, resulta importante conocer y comprender cuál es el medio en el que se desenvuelven los adolescentes, un medio sin duda, rodeado de exigencias sociales y a la vez de procesos de exclusión que llegan a vivir en distintas esferas. Todas esas condiciones sociales que de cierta manera influyen en su conducta y, en las percepciones que ellos tienen de ese mundo en el que se desenvuelven y que ayudan a moldear su comportamiento. Ante todo ello, resulta significativo conocer desde su experiencia de vida cuáles son las habilidades sociales con las que cuentan para enfrentarse a este mundo que los constriñe.

1.5 Conductas de riesgo en la adolescencia

Existen algunas conductas de riesgo en la población adolescente que, si bien, tienen una relación muy estrecha con los factores de riesgo y el comportamiento suicida. Algunas de ellas, son las que los adolescentes llevan a cabo con la finalidad de “experimentar determinado placer”, y que no necesariamente tienen como objetivo terminar con su vida de manera consciente, sin embargo, este tipo de conductas como lo son; conductas agresivas y/o impulsivas, conductas relacionadas al consumo de sustancias tóxicas, conductas de trastornos de alimentación así como las relacionadas a la actividad sexual temprana sin protección o embarazos precoces, han estado vinculadas a las conductas suicidas en adolescentes (Quintanar, 2007:18).

Algunos autores (Piedrahita, García, Sirley & Stivalis, 2011 & Huitrón et al..., 2011) que han realizado trabajos con adolescentes, han obtenido que en este grupo etario se presentan con mayor frecuencia las conductas de riesgo. A continuación, se describen algunas de esas conductas y en algunos casos, la vinculación que tienen con las conductas suicidas.

- *Consumo de sustancias tóxicas.* Estévez, Jiménez y Musitu (2007:97) señalan que existen diversos aspectos que pueden “potenciar la implicación de jóvenes y adolescentes en el consumo de sustancias” y, que las consecuencias que su consumo pueden generar a largo plazo pueden ser serias.

Se puede decir que el consumo de sustancias tóxicas, puede darse por distintos motivos, algunos de ellos pueden ser por curiosidad a probarlas, algunos otros motivos quizás, tengan que ver como una forma de afrontar sus problemas de tipo familiar y otros posiblemente, de tipo individual. Al respecto, Huitrón et al. (2011) señala que en los resultados de su estudio, los adolescentes que perciben una dinámica familiar desfavorable, tienen mayor riesgo a consumir sustancias como el tabaco, la marihuana y tranquilizantes.

Podría considerarse que la comunicación, confianza y convivencia entre padres e hijos, juega un papel importante como factor protector o de riesgo ante conductas relacionadas al consumo de sustancias tóxicas, de tal manera que el mantener un acercamiento entre padres e hijos permite conocer cuáles son los problemas o dificultades que está enfrentando el adolescente y, éste por su parte, fortalecer sus niveles de autoestima y de atención que en algunos casos demandan a sus padres en esta etapa.

Debido a que los adolescentes en esta etapa son impulsivos, algunos aspectos como las presiones y problemas sociales, también influyen ante la vulnerabilidad para consumir algún tipo de sustancia tóxica, pues de cierta forma intentan responder a las “circunstancias dadas que la propia sociedad impone” (Calvo, González, Hernández y Olmos, 2011:19).

El consumo de algunas sustancias tóxicas, lícitas e ilícitas se ha mostrado más frecuente, debido a que los jóvenes acostumbran “a usarla en momentos de ocio y compañía del grupo de iguales; su consumo está muy normalizado” (Cruz Roja Española, 2010:19) además, en algunos casos para los adolescentes es fácil el acceder a esas sustancias.

Si bien, aunque el consumo de las sustancias tóxicas no tiene como objetivo para el adolescente terminar con su vida, sí puede traer graves efectos y consecuencias a lo largo de ella, pues, en ciertos casos, las causas de morbilidad en población joven, se ha asociado a dicho consumo.

Finalmente, se puede afirmar que el consumo de sustancias tóxicas se presenta con mayor frecuencia en grupos adolescentes, por lo cual, conocer desde la perspectiva de éstos los posibles motivos que llevan a su consumo, permite conocer los distintos factores de riesgo relacionados a esta conducta de riesgo, puesto que su consumo puede llegar a exacerbar la conducta del adolescente, conduciéndolo a tener pensamientos acerca de que la vida no vale la pena e incluso pasar de un nivel de conducta suicida a otro en algunos casos.

- *Comportamiento agresivo.* Jiménez, Muñoz y Trianes (2007) indican que la conducta agresiva en adolescentes es un fuerte problema que debe afrontarse por la sociedad, conducta que también se ha visto influenciada por los medios de comunicación y que ha sido definida como un comportamiento perjudicial, provocado de manera intencional y que resulta agresivo, es decir, que los efectos que este tipo de conducta en la víctima son desfavorables y podrían provocar aislamiento social e incluso una baja autoestima.

Así, el comportamiento agresivo manifestado por algunos adolescentes, puede deberse a distintos factores, además de los que ya se mencionaron (consumo de sustancias, influencia de los medios de comunicación) también es posible encontrar que en algunos casos, al interior de su familia sufran algún tipo de violencia o que su dinámica familiar sea desfavorable o que los padres asuman hacia sus hijos una figura muy autoritaria.

De la misma manera, hay casos donde adolescentes son víctimas de acoso escolar por parte de sus iguales, situación que puede provocar la reproducción de este tipo de conducta hacia otras personas y, cuando es así, se podría observar que existen escasas habilidades de afrontamiento, control, manejo y manifestación de emociones por parte de los adolescentes.

Lo cierto es que, diversos factores como la edad y sexo conjugados con los cambios psicológicos, físicos y sociales por la transición que vive el adolescente entre la etapa anterior a la adolescencia y a la adultez, así como las circunstancias del contexto en que se desenvuelven pueden llegar a producir una crisis e influir considerablemente en la manifestación de una conducta agresiva, violenta e impulsiva, por lo que trabajar en base a la creación de experiencias de vida significativas, les resultaría útil para potencializar los recursos personales y sociales con los que cuentan, de tal manera que por sus propios medios puedan afrontar de manera propicia las situaciones que se les presenten en la vida cotidiana.

- *Trastornos de alimentación.* De acuerdo con algunos autores (Echeburúa, Etxebarria & Pascual; 2011 retomando a Chatoor; 1999), existe una estrecha vinculación entre los aspectos emocionales y los trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Por lo tanto, tener una baja autoestima así como la falta de expresión de emociones, son factores que influyen en la presencia de esta conducta de riesgo.

Actualmente, la sociedad en la que se desenvuelve el adolescente, está constituida por un mundo globalizado, donde la publicidad y los medios de comunicación han venido a influir en “una cultura de consumo” y, donde la población joven, entre ellos, los adolescentes, es la población que se puede ver mayormente influenciada por dicha cultura que invitan al consumo y que además crean figuras de delgadez y de alimentación respecto a la producción de *una figura más estética*. Así mismo, algunos otros aspectos como la dinámica familiar en la que se desenvuelven los adolescentes, la auto-exigencia por las presiones sociales, los imaginarios e ideales culturales que han creado la sociedad, influyen también en la presencia de los TCA (Martín, 2005 en FAD, 2005:367).

Cabe mencionar que, incrementar los niveles de autoestima permite crear factores protectores ante alguna conducta de riesgo como lo son los trastornos de alimentación, y que puede ser una forma de responder impulsivamente ante determinadas situaciones por lo que es imprescindible prestar atención a este tipo de conductas.

- *Depresión.* En un estudio realizado por González, Ramos, Caballero y Wagner (2003:524), con estudiantes de secundaria en el Centro Histórico de la Ciudad de México, encontraron que existe una relación entre depresión, ideación suicida, baja autoestima, conducta impulsiva y agresiva como formas de afrontamiento ante situaciones como discusiones y conflictos con sus padres. Además, dicen que “vinculado al proceso suicida se encuentra el malestar emocional”.

Resultados y aportaciones por algunos estudios como el anterior, contribuyen a conocer las conductas y factores de riesgo que influyen en la presencia de conductas suicidas. Los mismos autores señalan que aspectos como la depresión, aumentan el riesgo suicida en población adolescente, así como la presencia de otro tipo de conductas como el consumo de sustancias, los trastornos alimentarios, conducta violenta entre otros.

La depresión entre algunos otros aspectos, se debe a la dificultad para afrontar la frustración, así como el uso y consumo de sustancias tóxicas o cuando los adolescentes experimentan alguna situación de pérdida de algún ser querido. La prevalencia de la depresión, es un comportamiento que mucho se ha asociado al suicidio, pues, de acuerdo con Cañón “Se cree que más de un 50% de adolescentes que se suicidan, sufren depresión mayor...” (Cañón, 2011:65), por lo cual, estar muy alerta ante la detección este tipo de manifestaciones puede ser elemental para disminuir los riesgos de un intento suicida o suicidio consumado en algunos casos.

Cabe señalar que las situaciones estresantes que llegan a sufrir los adolescentes como algún tipo de pérdida, las evaluaciones escolares, una fuerte exigencia de los padres hacia los hijos así como las presiones sociales o una fuerte autoexigencia, pueden generar la manifestación de algún nivel de depresión en población joven, en este caso refiriéndonos a los adolescentes. Por ello, el tener experiencias de vida les puede resultar útil para reconocer las habilidades con las que cuentan así como aquéllas que son necesarias potencializar.

Por un lado, las conductas de riesgo anteriormente descritas y, algunas otras como la actividad sexual a temprana edad, autolesiones, pueden desencadenar algún otro tipo de conducta suicida, sin embargo, como ya se ha hecho énfasis, son aspectos y factores socioculturales los que influyen en su presencia, ya que la sociedad y la cultura contribuyen en la creación de imaginarios sociales.

Por otro lado, la influencia del mercado, la publicidad y medios masivos de comunicación como el caso de la televisión, la radio, el internet, las redes sociales, a la vez que la misma sociedad crítica a los adolescentes, influyen en la adopción de tales o cuales conductas que se presentan con mayor frecuencia en población joven como las conductas de riesgo suicida que son causa de mortalidad en este grupo etario y, que han sido de nuestro interés incidir en ellas al realizar un proyecto de intervención.

La elección de diseñar un proyecto de intervención social dirigido a grupos de adolescentes, tiene la finalidad de tomar en cuenta los aspectos socioculturales relacionados con el fenómeno social que nos ocupa, es decir, con un enfoque integral, mismo que ha sido escasamente abordado en nuestro contexto, en tanto los trabajos de intervención social que se conocen han sido realizados en su mayoría centrando la atención en aspectos de tipo individual y/o familiar únicamente. Al enfocar tanto el estudio como la intervención desde la visión médico-clínica, lo que implica una conceptualización de la conducta de riesgo suicida como problema de salud pública y/o como patología.

Debido a que las conductas son un fenómeno multifactorial, resulta significativo abordarlo desde una línea más integral, incorporando los aspectos sociales y culturales que se encuentran presentes, ya que ello permite tener una visión más amplia para dirigir acciones de intervención, de tal forma que ello conlleve a resultados duraderos, al considerar la diversidad de factores de riesgo que influyen en la vulnerabilidad de los adolescentes. De

esta manera, se toma como punto de partida las experiencias de vida de esta población, así como los significados otorgados por los propios adolescentes, lo que nos permite conocer de manera más efectiva las habilidades y recursos con los que cuentan para afrontar situaciones particulares en su vida diaria.

1.6 Vinculación con la política social

Los adolescentes como toda persona, son también sujetos de derecho, por lo que deben ser reconocidos de dicha manera según se indica en el art. 6° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos pues, su participación e inclusión dentro de la política social son aspectos importantes que permiten cumplir con los derechos que establecen distintos estatutos.

Partiendo de ese reconocimiento, se puede decir que el presente proyecto tiene una vinculación con la política social mexicana, por un lado, responde a lo establecido por la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes ya que en su art. 3° establece que su objetivo es “...asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad”, por lo tanto, parte de la intencionalidad de llevar a cabo este proyecto tiene que ver con esa formación y desarrollo en aspectos psicológicos, emocionales, individuales, sociales y culturales al ver su problemática desde una visión integral.

Por otro lado, de acuerdo con la misma ley en su art. 14, indica que se deben realizar y llevar a cabo políticas públicas para “la protección de sus derechos” pero también, debe serlo para la atención hacia las distintas problemáticas sociales que vive la población adolescente, esas políticas se traducen en todas aquellas acciones dirigidas hacia este grupo etario, trátase de planes, programas o proyectos como lo es en este caso.

En consecuencia a lo anterior, el PND (2013-2018) plantea llevar a cabo el diseño y ejecución de programas dirigidos a ciertos grupos vulnerables así como “fomentar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes del país, para que participen activamente en el desarrollo del mismo y puedan cumplir sus expectativas laborales, sociales y culturales” por lo que ello da la posibilidad de ubicar el presente proyecto dentro de esta política social.

De la misma manera, en el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Nuevo León (PED) 2010-2015 se consideró un apartado especial para los jóvenes pues, en el capítulo siete “Desarrollo Social y Calidad de Vida”, uno de sus objetivos –en el séptimo objetivo- es “Más oportunidades de desarrollo para los jóvenes”, es decir, se pretende llevar a cabo acciones encaminadas al fomento del desarrollo personal y profesional de la población joven, entre ellos los adolescentes.

Por esta razón, se hace hincapié en que es importante entender cuál es el contexto en el que se desenvuelven los adolescentes y jóvenes, ya que en esta medida se podrán integrar medidas más focalizadas y por tanto, generar un impacto favorable en cuanto a la promoción de salud mental para la disminución de conductas de riesgo suicidas que están afectando su desarrollo emocional, además que ello permitirá generar mayor participación por parte de los adolescentes y así sentirse escuchados y reconocidos por la sociedad, lo que genera un mayor sentido de pertenencia.

De manera particular, y acercándose al contexto de los adolescentes en el estado de Nuevo León, la Ley de la Juventud del Estado de Nuevo León (2008) en el art. 11 habla respecto a que se debe dar énfasis en la prevención de diferentes temáticas y problemáticas de la juventud del estado. Por ello, lo que se pretende realizar con este trabajo es dirigir una intervención hacia la población adolescente que le permita, a través de un proceso de deconstrucción y reconstrucción de experiencias de vida por medio de actividades participativas para incrementar sus recursos y habilidades sociales.

Cabe resaltar que el presente proyecto, se realizó en coordinación con el Instituto Estatal de la Juventud por lo cual, se inserta dentro del programa “Tú decides” que tiene como objetivo orientar a los jóvenes nuevoleonenses en temas de sexualidad, adicciones, trastornos alimenticios y derechos humanos, dirigido a jóvenes de 12 a 29 años de edad¹. Si bien, a pesar de que la intervención que se llevó a cabo no tenía como objetivo orientarlos en dichos temas, sí pretendió incidir en los mismos que, constituyen aspectos sobre las conductas de riesgo suicidas y que pueden ser disminuidos a través del ejercicio de la participación de los adolescentes.

¹Verificar en la página del Instituto de la Juventud del Estado de Nuevo León.

CAPITULO 2: CONTEXTO DEL PROYECTO

Con la finalidad de conocer de manera general y precisa cuáles son los aspectos sociales que influyen en el fenómeno multifactorial hacia el cual se dirige el proyecto de intervención, enseguida se presenta el contexto social actual en el que se desarrolló el proyecto y en el que se desenvuelven los adolescentes.

2.1 Aspectos sociales del problema

Siguiendo a algunos autores como Kaplan (1986), Aberastury y Knobel (1989), Gilbert (1997), Jiménez, Muñoz y Trianes (2007) y Calvo y González (2011), se confirma que, la adolescencia es una etapa que atraviesa por diversos cambios y transformaciones que van desde el plano individual, pasando por el familiar hasta llegar al plano social.

El adolescente debido a que pasa por un conjunto de inestabilidades, busca realizar actividades a través de las cuales pueda crear, expresar y transformar, sin embargo, es posible señalar que se desarrolla en un contexto que en ocasiones, en vez de darle pauta a esa libertad de creación, expresión y transformación que busca, lo llega a limitar y estigmatizar, creando factores que pueden llegar a producir conductas que ponen en riesgo su salud y seguridad.

Aunado a ello, resulta significativo que exista un reconocimiento social hacia este grupo etario, por ello es fundamental que se puedan crear condiciones que propicien el desarrollo integral de los adolescentes. En México, dentro de la política social mexicana se reconoce a los adolescentes como un grupo de personas que tienen derecho a formarse en un contexto que no los discrimine, que proteja sus derechos, que garantice su desarrollo en los distintos planos como lo son; el educativo, familiar, el relacionado salud y el plano social, reconociendo además su derecho de participación, de un contexto en el que puedan disfrutar de actividades artísticas, culturales y de otro tipo que sean de su interés.

Crear las condiciones favorables para que se desarrollen plenamente los adolescentes, permitirá que “no transiten trayectorias que los lleven a la marginación y exclusión” (Pautassi, 2010:5) ni mucho menos, pondrá de manifiesto las condiciones reales en las que se desenvuelven los adolescentes, mismas que para algunos casos demuestran lo contrario, es decir, las acciones que deberían llevarse a cabo de acuerdo a lo que indica la política

social no siempre se realizan o llegan a ser limitadas, de tal forma que no alcanza a cubrir a toda la población.

Tal es el caso del acceso a la educación, en donde según datos obtenidos por parte del INEGI (2010) el promedio de escolaridad en México es de 8.6 grados en habitantes de 15 años y más, observándose que este tipo de condiciones limitan el desarrollo de los adolescentes como el hecho de que puedan continuar con un proyecto de vida que les dé la oportunidad de continuar estudiando para acceder a un trabajo mejor remunerado.

En la misma línea, resulta significativo que existan espacios en los cuales los adolescentes tengan la oportunidad de participar puesto que a través de ello es como podrán no solo mostrar cuáles son sus necesidades en el ámbito social, sino qué tanto necesitan expresar sus ideas, sus principales preocupaciones y sobre todo, ejercer sus derechos y así crear tanto condiciones favorables como potencializar las habilidades personales y sociales e ir generando factores que permitan hacer frente a situaciones que los puedan llevar a desarrollar alguna conducta de riesgo.

En efecto, Donas señala que cuando no se dan en el contexto social las condiciones anteriormente mencionadas, los jóvenes adolescentes pueden llegar a sentir “frustración, pérdida de la autoestima y de su capacidad de desarrollo individual y grupal y para los países una pérdida de capital humano para el desarrollo” (Donas, 2001:27), aspectos que pueden mermar en su conducta poniéndolos en riesgo de desencadenar alguna conducta de tipo suicida.

De ahí que resulte importante buscar nuevas miradas hacia las situaciones a las que se están enfrentado los adolescentes, el llevar a cabo acciones que permitan contrarrestar fenómenos sociales como lo es el presente proyecto de intervención y sobre todo, el que sea abordado de manera integral, es decir, considerando todos los aspectos multifactoriales que lo componen y como una forma de dar respuesta a lo expresado por una política social que así lo contempla.

2.2 Institución con la se implementó el proyecto

Instituto de la Juventud del estado de Nuevo León

El proyecto de intervención en la problemática planteada, se llevó a cabo en coordinación con el Instituto de la Juventud del Estado de Nuevo León, mismo que dio la posibilidad de que se llevara a cabo en una escuela secundaria para poder trabajar la problemática con un grupo de adolescentes. A continuación se presentan los aspectos del ser y quehacer que componen a dicha institución.

El Instituto Estatal de la Juventud es un organismo público descentralizado de participación ciudadana de la Administración Pública Estatal de reciente creación, siendo constituido mediante la Ley Orgánica de la Administración Pública para el Estado de Nuevo León, publicada en el Periódico Oficial del Estado el 9 de octubre de 2003. El artículo 41 establece que, con el propósito de propiciar la participación ciudadana en las funciones públicas y descentralizar las tareas de Gobierno, se estableció el Instituto Estatal de la Juventud.

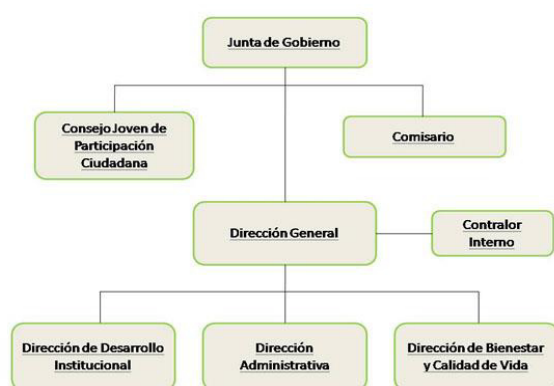
2.2.1 Misión

Analizar, planear, diseñar e implementar políticas públicas mediante la vinculación, coordinación y creación de programas y acciones que incrementen el grado de utilidad, cualidad y alcance de los jóvenes, identificando y potenciando su desarrollo social y productivo, coadyuvando con organismos públicos, privados y sociales para fomentar el desarrollo integral de los jóvenes del Estado de Nuevo León.

2.2.2 Visión

Una Juventud entusiasta, responsable, participativa y comprometida con su sociedad; una sociedad con oportunidades reales que permitan el pleno desarrollo de la Juventud del hoy y del mañana.

2.2.3 Organigrama



Fuente: Instituto de la Juventud del Estado de Nuevo León.

El Instituto de la Juventud del Estado de Nuevo León, trabaja a partir de cinco ejes rectores; educación, trabajo, salud, participación ciudadana y espacios urbanos. Es en base a dichos ejes que se desprenden los distintos programas dirigidos a jóvenes de entre 12 y 29 años de edad con los que se trabaja.

El programa bajo el cual se insertó el proyecto de intervención fue el que lleva por nombre:

- **Tú decides y Rumbo Joven.-** Consisten en una serie de pláticas dirigidas a jóvenes igualmente de entre 12 y 29 años de edad, de los municipios fuera de la zona metropolitana y a quienes asisten a instituciones públicas, privadas, clínicas y asociaciones para orientarlos en distintos temas.

Estas pláticas tienen como objetivo orientar a los jóvenes nuevoleonenses en temas de sexualidad, adicciones, trastornos alimenticios y derechos humanos.

Así mismo, el Instituto de la Juventud del Estado de nuevo león, envía proyectos al comité evaluador de México para la asignación de recursos. Además, se obtiene tanto apoyo estatal como de empresas privadas, asociaciones educativas, civiles como Tec Milenio, Instituto de relaciones exteriores entre otros.

Como ya se indicó en el apartado del contexto político institucional, el instituto lleva a cabo acciones tomando en cuenta tanto la Ley del Instituto Estatal de la Juventud, así como la

Ley de la Juventud para el estado de nuevo León y el Reglamento Interior del Instituto Estatal de la Juventud.

Como se señaló en un inicio, el Instituto de la Juventud dio la posibilidad de llevar a cabo el proyecto de intervención en la Escuela Secundaria Técnica. No. 62 Mariano Azuela, misma que fue seleccionada al azar por la facilitadora del proyecto y que se ubica en el fraccionamiento Residencial Escobedo en el municipio de Escobedo Nuevo León. El motivo por el que se seleccionó una institución educativa en dicho municipio, fue debido a que revisando estadísticas de suicidio del INEGI (2012), se encontró que Escobedo Nuevo León es uno de los municipios que presentan altos índices de suicidio.

En relación a lo anterior, se consideró pertinente llevar a cabo el proyecto en coordinación con dicha institución, ya que trabajan con población joven entre la que se encuentran los adolescentes. También, trabajan con instituciones educativas y a pesar de que el proyecto no tuvo como finalidad principal intervenir por medio de pláticas, el apoyo que ofrece la institución para los distintos recursos se consideraba como favorable, así como la apertura que se tenía por parte de ella.

CAPITULO 3: METODOLOGÍA DEL PROYECTO

3.1 Fundamentación y/o justificación

La presencia e incremento de los índices de suicidios en edades tempranas como lo es en la adolescencia, demuestran la necesidad de dirigir acciones que permitan contrarrestar la multifactorialidad que integra dicho fenómeno. Esta multifactorialidad, constituida por aspectos de carácter social, cultural, individual y familiar, aunada a los cambios e inestabilidades que viven los adolescentes en esta etapa, pueden conducirlos a desarrollar algún nivel de conductas suicidas (conductas de riesgo, gesto suicida, ideación suicida, tentativa suicida, suicidio frustrado y suicidio).

Algunos de esos factores, de acuerdo con autores como Sarró y De la Cruz (1991), Moron (1992), la Organización Mundial de la Salud (2000) y Mosquera y Pérez (2006) pueden ser el aislamiento social, vivir en una dinámica social desfavorable, carecer de un proyecto de vida, vivir situaciones de exclusión social, tener altos niveles de estrés, poseer una menor autoestima y autoconocimiento, etc.

Por lo tanto, “No todo el proceso de la adolescencia depende del adolescente mismo, como unidad aislada en un mundo que no existiera”(Aberastury & Knobel, 1989:88), es decir, que la sociedad en su conjunto juega un papel importante en la construcción de la realidad de los sujetos. Por ello, resulta importante conocer los factores que están presentes en el contexto social en que se desenvuelven los adolescentes y cómo es que están afectando en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades con las que cuentan para desenvolverse en el medio social.

Es entonces que entender la realidad, construida desde sus propias experiencias de vida, mismas que se dan a través de los procesos de interacción en un contexto y una cultura específica, permiten abordar la situación problema desde una visión más social que individual.

Aunado a ello, Kisnerman (1998) señala que desde el enfoque construccionista “El conocimiento no es producto de la mente individual, sino de intercambios relacionales” (Kisnerman, 1998:123), por lo que es en esos procesos de construcción donde los “preconceptos, representaciones, prejuicios, supuestos...” operan como barreras que no

permiten “desde la situación construida, reconstruir mediante nuevas prácticas” (Kisnerman, 1998: 229) una nueva situación que supere a la anterior.

Cierto es, que si la construcción de la realidad es producto de las interacciones y situaciones que experimentan los sujetos en su vida cotidiana, el trabajo con grupos es un medio que no solo ayuda a conocer cómo son los intercambios que se dan entre los adolescentes, sino que da la posibilidad a todos los participantes de crear nuevas prácticas que permitan reconstruir nuevas realidades y a superar las barreras existentes, es decir, aquéllos factores que obstaculizan su pleno desarrollo.

Como consecuencia, no se puede hablar de que un sujeto tenga un mayor reconocimiento, si la misma sociedad no le da la oportunidad de hacerlo, sí lo limita a llevar a cabo acciones que contribuyen a desarrollar y potencializar las habilidades con las que cuenta, si los discursos y prejuicios acerca de que son peligrosos e inmaduros siguen presentes en nuestra cultura.

Entonces para crear nuevas prácticas que permitan reconstruir nuevas realidades, es necesario retomar a los procesos de deconstrucción y reconstrucción planteados por Kisnerman (1998), primero, tratando de desarticular lo que ya existe en su cultura (deconstruirlo) para transformarlo a través de nuevas prácticas y en donde los sujetos sean los principales actores de dicha transformación (reconstrucción).

Para poder llegar a esos procesos, como ya se mencionó antes, el trabajo con grupos resulta ser un medio factible para lograr ese objetivo, por lo que llevarlo a cabo desde la propuesta planteada por Carl Rogers (1984) de los denominados “grupos de encuentro” resulta útil para producir experiencias favorablemente significativas, así como para generar nuevos intercambios a través de las interacciones que se producen entre los integrantes del grupo y, donde la experiencia grupal va tomando un nuevo significado para la reconstrucción de nuevas realidades.

Por los motivos anteriormente expuestos, trabajar con los adolescentes el fenómeno planteado desde un enfoque grupal, puede dar la pauta para que a través de sus discursos y experiencias de vida, se pueda “distinguir aquello que es necesario transformar” (Rogers, 1984:234). Kisnerman (1998) señala que se puede volver a construir algo -reconstrucción-, que se pueden crear nuevas realidades siempre y cuando su creación sea de forma democrática (entre todos los actores), es decir, que se dé con y para los sujetos con los cuales se interviene, permitiendo así que el adolescente viva nuevas experiencias que le ayudarán a crear nuevas percepciones y modificarlas por aquéllas que ya han sido construidas.

Por dicha razón, resulta pertinente llevar a cabo el proyecto de intervención en un fenómeno multicausal que se presenta con mayor frecuencia en la adolescencia, inmersa en un contexto político, social y cultural cada vez más desfavorable para algunos y donde los cambios y conflictos que atraviesan, pueden dificultar su desarrollo integral.

3.2 Definición de diagnóstico social

Escalada señala que el diagnóstico social “es concebido como uno de los instrumentos fundamentales para dar cuenta de los acontecimientos sociales” (Escalada, 2001: 19), es una guía que permite determinar las acciones que habrán de llevarse a cabo para “alterar la

convergencia de factores que pudieran pronosticar la ocurrencia de hechos perjudiciales, tanto a nivel micro como medio o macro social” (Escalada, 2001:20).

Además, el diagnóstico social permite crear significados que ayuden a explicar un fenómeno en particular y, confirmar las propuestas hechas por la teoría desde la cual se estudia e intenta explicar el fenómeno en cuestión (Escalada, 2001).

3.3 Diagnóstico social del proyecto

El diagnóstico social del proyecto, se realizó utilizando métodos cualitativos como lo son los grupos de discusión, los cuales son “un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes...que recorren la subjetividad, que es así intersubjetividad...” (M. Canales y A. Peinado 1999: 295-296 en Álvarez & Jurgenson, 2003:130).

Los grupos de discusión bajo el método cualitativo, permiten recopilar los discursos de los adolescentes, a través de los cuales se pueden interpretar sus experiencias de vida respecto a las temáticas que se abordaron en la fase de diagnóstico, ello con la finalidad de identificar si existían factores y/o conductas de riesgo suicidas asociadas a diversas situaciones a las que se han enfrentado en su vida cotidiana.

De la misma manera, los grupos de discusión ayudaron a tener una aproximación de su realidad, misma que se cree ha sido construida a través de los procesos sociales y culturales que son producto de las interacciones que se mantienen en el contexto social.

Para llevar a cabo los grupos de discusión y conocer los factores de riesgo que pueden desencadenar conductas de riesgo suicidas en la población adolescente, se consideró tomar en cuenta ocho temáticas que permitieran arrojar resultados relacionados a dichos aspectos. Las temáticas que se abordaron fueron: el uso de las redes sociales, participación social, autoestima, expectativas acerca de la vida, manejo de sentimientos, aislamiento social, abuso de sustancias tóxicas, dinámica familiar y una sesión final de retroalimentación.

La intencionalidad de realizar una última sesión de retroalimentación, parte de una metodología horizontal como los grupos de discusión y de un diagnóstico participativo, donde a través de ellos fue posible obtener la información requerida y realizar no solo el estudio de diagnóstico sino también, una intervención temprana.

Las sesiones grupales se dividieron en ocho (de acuerdo a las temáticas y sesión de retroalimentación que se tienen), con una frecuencia de dos sesiones por semana y una duración de 80 minutos aproximadamente cada una. La conformación de los grupos se realizó por interés de los adolescentes de formar parte del proyecto que se presentó para ellos con el título de: “Participando y expresando lo que pienso”.

Algunos de los estudiantes del grupo de 2ºG (en la fase de diagnóstico), un total de 19 adolescentes de la Escuela Secundaria Mariano Azuela No. 62 fueron quienes se inscribieron de manera voluntaria para formar parte del presente diagnóstico. Para ello se formaron dos grupos de discusión (10 y 9 participantes), ya que según Ibáñez (2003) el número máximo de participantes que debe de integrarlo es de 10.

En las siguientes figuras (figura 1 y figura 2), se presentan algunas características de la población que conformaron los grupos de discusión para la fase diagnóstica:

Figura 1

No. de participante	Género	Edad	Grado
P1	Masculino	14 años	2°G
P2	Masculino	13 años	2°G
P3	Masculino	13 años	2°G
P4	Femenino	14 años	2°G
P5	Femenino	14 años	2°G
P6	Femenino	13 años	2°G
P7	Masculino	14 años	2°G
P8	Femenino	14 años	2°G
P9	Femenino	14 años	2°G
P10	Masculino	14 años	2°G

Fuente: elaboración propia con datos de los participantes.

Figura 2

No. de participante	Género	Edad	Grado
P11	Masculino	13 años	2°G
P12	Femenino	14 años	2°G
P13	Masculino	14 años	2°G
P14	Femenino	14 años	2°G
P15	Femenino	14 años	2°G
P16	Femenino	14 años	2°G
P17	Femenino	14 años	2°G
P18	Masculino	14 años	2°G
P19	Femenino	13 años	2°G

Fuente: elaboración propia con datos de los participantes.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de dichas sesiones, mismos que permitieron proponer los objetivos bajo los cuales se dirigió una futura fase de intervención.

3.3.1 Resultados del diagnóstico social

Uso de las redes sociales

De acuerdo con Abello, Sierra y Madariaga “Las redes son el símbolo de complejas relaciones que superan la secuencia de tiempo-espacio y sugieren una relación limitada”, las redes sociales son “procesos dinámicos a través del tiempo y de las circunstancias sociales concretas” (Abello, Sierra & Madariaga, 2003:6-12).

Sin embargo, el uso de las redes sociales como medio de comunicación y de establecimiento de relaciones, puede presentarse como una forma de socialización y como un medio que le da la posibilidad a los adolescentes de tener contacto con otras personas como pueden ser familiares, amigos o conocidos, pero también, pueden presentarse como un medio a través del cual las interacciones cara a cara se van deteriorando en algunos casos y, esas formas de comunicación que permiten fortalecer los lazos sociales entre las personas puede mostrarse como algo menos frecuente.

De acuerdo con los participantes que formaron parte de los grupos de discusión, los adolescentes “son quienes hacen un mayor uso de las redes sociales”, sobre todo porque a diferencia de los adultos, consideran que “nosotros tenemos más tiempo para usarlas”.

Como medio para establecer relaciones con otros, desde el punto de vista de los adolescentes, el uso de las redes sociales constituye un conjunto de ventajas ya que señalan que son útiles “para podernos comunicar con las personas”, “comunicarnos con nuestros amigos, personas que hace tiempo no veíamos”, “nos podemos comunicar con los demás” así mismo, son consideradas para ellos como una herramienta que les permite realizar sus tareas escolares o ponerse al corriente con ellas como quienes expresaron dicha utilidad “para pasarnos las tareas cuando faltas o se te olvida” o “cuando he faltado pido la tarea por face”, expresiones que demuestran en algunos casos la intención e interés que tienen por estar al día con las materias escolares y cumplir con una responsabilidad, haciendo uso para ello de este tipo de comunicación.

De la misma manera, el uso de las redes sociales supone un conjunto de desventajas y aspectos desfavorables pues, algunos participantes indican que “puede que te hagas adicto o dependiente a eso, “como una compañera del salón... ella usa mucho el *facebook*”, “a veces por medio de las redes sociales también se pueden hacer conflictos... a mí me pasó una vez”, lo que pone de manifiesto algunas experiencias no gratas que los adolescentes han tenido en el uso de las redes sociales.

Es en base a esas experiencias que ellos han construido determinados significados respecto al uso de las redes sociales, pues desde su punto de vista han ocasionado una limitada comunicación y convivencia entre las personas, afectando además en algunas otras cuestiones. Por ejemplo, algunos participantes indican que “en la familia a veces en vez de convivir se la pasan más tiempo metidos en el celular, y ni platican entre ellos...también las redes pueden afectar en la autoestima de las personas”.

Otro aspecto igualmente señalado por los participantes, es el que se encuentra estrechamente vinculado con el aislamiento de algunos adolescentes, es decir, que existe una falta de convivencia con otros y en algunos casos, una falta de conexión con la realidad pues, hay quienes así lo consideraron al decir que “puede pasar que por estar tan metido en las redes sociales te olvides de lo que pasa...que se olviden de la realidad”.

Adicionalmente, las redes sociales pueden servir como formas de violencia social, pues hay quienes agreden a otras personas, quizás no de manera directa, pero sí a través del uso de estos medios, puesto que algunos participantes expresaron que “también se da el cyber-bullying” o que “luego pasa de que se pelean por el *face*, no se dicen cosas de frente pero ahí se pelean o se dicen cosas y ya cuando se ven se pelean”, lo cual en algunos casos, puede conducir a situaciones graves tales como el suicidio; pues una participante así lo manifestó, al decir que “a veces hay personas que se han suicidado porque yo creo que les afecta mucho lo que les dicen otras personas”.

La expresión anterior, permite identificar cuáles son los recursos personales con los que cuentan los adolescentes para afrontar determinadas situaciones, mismas que se van presentando en su vida diaria como la autoestima o la presencia de sentimientos de soledad como una participante que, desde su experiencia comentó que “a mí a veces me ha pasado de que estoy en el *face* o publico algo así de broma porque no tengo nada que hacer o porque me siento solilla y ya me ponen algo”.

En base a los resultados anteriores, es posible señalar que parecen ser más los aspectos desfavorables expresados por los participantes, en torno al uso de las redes sociales, de acuerdo a los discursos observados; sin embargo, ello también muestra qué tan construida

tienen su autoestima, y qué tanto se perciben afectados por las mismas, ya que hay quienes expresaron que no influye, como una participante que dijo: “a veces publicas cómo te sientes o... qué estás haciendo pero a mí no me afecta que alguien diga algo de mí, a mí no me importa”.

Además, el que los padres se vean involucrados en indagar sobre qué hacen sus hijos en las redes sociales o, con quién se están comunicando es importante, como en el caso de una participante que al sentirse afectada por otras personas lo comunica a su mamá y ésta le da consejos, “puede pasar que por las redes sociales te digan cosas, a mí sí me ha pasado pero pues no hago caso a eso y le platico a mi mamá y me dice que los elimine”.

Lo anterior puede servir como factor protector ante los factores de riesgo que pueden influir en la presencia de conductas de riesgo suicida, como la soledad, el aislamiento, una baja autoestima, el desconectarse de la realidad y las percepciones que los adolescentes pueden tener de ésta, sin embargo, también su uso puede convertirse en un factor de riesgo si no son utilizadas adecuadamente como agredir a otras personas por medio de éstas o, si la persona que es agredida no tiene fortalecidas algunas habilidades sociales que le podrían ayudar a hacer frente a ese tipo de situaciones de manera efectiva.

La participación social

Otro de los aspectos abordados en la fase de diagnóstico fue la participación de los adolescentes pues, dentro del marco social su participación es indispensable para crear un sentido de pertenencia y reconocimiento de este grupo ante la sociedad y así evitar los procesos de exclusión social. Entre los principales resultados observados en la discusión grupal de esta temática, se encuentran los relacionados a las posibilidades de participación que los adolescentes tienen en el ámbito escolar a través de distintas actividades, con el ejercicio de sus derechos, así como la promoción de valores a través de las distintas formas de participación.

En palabras de los adolescentes, la participación social hace referencia a “dar tu opinión”, “hablar”, “expresarte”, “responder cuando te preguntan algo” y “dar nuestro argumento”, significados que se encuentran relacionados a lo que ellos viven en su entorno escolar, a lo que perciben en el contexto social y las actividades a través de las cuáles les gustaría realizar para tener la oportunidad de expresarse y participar.

Para los adolescentes, existen distintas actividades a través de las cuales pueden ejercer la participación, tales como las “carreras”, “baile”, “poesía”, “canto” pues, indican que son algunas de las actividades que no se llevan a cabo en su entorno escolar ya que “hace falta que participemos” pues “casi no nos dejan hacer cosas que nosotros queremos”, sobre todo en actividades que sean de su interés como las que manifestaron.

Igualmente expresaron que otras formas de participar y expresarse, buscados por ellos son las diversas formas de “convivencia”, “opinando”, “escribiendo”, a través del deporte como el “fútbol”, “dibujando o escribiendo algo”, “regalando algo” y, algunas otras que de cierta manera pueden expresar conductas no gratas como “golpear gente”. Expresión que puede mostrar la necesidad de algunos adolescentes por liberarse de algo, de aquello que no han podido expresar de manera verbal u otras formas que no afecten a terceras personas,

mostrando que cuentan con limitados recursos para el manejo de sentimientos, emociones, así como de conflictos y comunicación por parte de algunos participantes.

Lo anterior denota que son muy diversas las formas a través de las cuales los adolescentes reconocen sus posibilidades de participación, mismas que se pueden llevar a cabo en distintos espacios como la escuela, “parques”, “deportivos”, “DIF” e “iglesia”, según indican algunos de los participantes, sin embargo, hay espacios que los limitan a tener estas posibilidades de acceder a un espacio y participar en algunas actividades de interés como una de las participantes cuando señaló que “cerca de la casa hay un deportivo pero te cobran”.

Además de los aspectos anteriores que limitan las posibilidades de participación de los adolescentes y jóvenes, se encuentran algunas formas de discriminación. Algunos participantes dicen que los adultos en algunas ocasiones los “discriminan” “por la forma en que nos vestimos” “o por la forma de hablar”. Situación que retoma las representaciones sociales que los participantes perciben de parte de otros grupos y que autores como Kisnerman (1998), Nirenberg (2006) y Donas (2001) señalan acerca de las representaciones negativas que se hacen de los adolescentes y jóvenes pues, los ven como peligrosos y generalmente, se “los asocia a la droga, el alcohol, la rebeldía, la violencia, una amenaza para el orden social” (Kisnerman, 1998: 199).

Es por ello que, el recuperar algunos espacios para el ejercicio de la participación, le da la posibilidad a los adolescentes de reconstruir esas representaciones sociales que se han hecho acerca de ellos pues, a través de la participación se pueden promover algunos valores como la “igualdad, convivencia, honestidad, socialismo”, “responsabilidad, libertad”, “derechos”, “amistad”, “compañerismo”, “no discriminación” y “respeto”, principales valores que se derivan de la participación social desde el punto de vista de quienes integraron los grupos de discusión.

A partir de lo anterior, es posible señalar que los adolescentes pueden estar presentando una limitada comunicación asertiva, puesto que muchos de los comentarios vertidos en la discusión grupal fueron expresados en su contexto escolar. Ello representa un importante elemento a retomarse en la intervención, de tal manera, que los canales de comunicación entre participantes e institución sean más abiertos favoreciendo el desarrollo integral de los primeros.

Autoestima

La formación de la autoestima, se encuentra relacionada con los procesos de socialización e interacción que los adolescentes han mantenido a lo largo de su vida, en los distintos grupos a los que forman parte como el familiar, escolar, social etc.

La manera en que el adolescente es visto por los demás, constituye una parte en la construcción de su autoestima, en cómo se siente y percibe a sí mismo a través de los otros. Cabe mencionar que el contacto que tiene con los miembros de la familia, compañeros, amigos, sociedad entre otros, influyen en la construcción de su "imagen corporal" según lo señala Dinerstein (2005:60).

En la discusión grupal, esta temática se trabajó a través de cuentos, donde se obtuvo en palabras de los propios participantes que, las personas que influyen en la construcción de la

autoestima se encuentran principalmente “las amistades, los amigos”, a través de acciones que permiten a los adolescentes construir percepciones favorables o desfavorables de sí mismos.

Entre esas acciones, las que influyen en la forma en que se perciben los mismos adolescentes se encuentran “que te inviten a hacer cosas malas”, “como nos traten las personas, que te molesten”, “que se burle de ti”, “que dañen tu autoestima”, acciones que una persona dirige a otra como que “te molesta para que no seas feliz y te sientes mal y... eso afecta en lo psicológico” o “en insultarte, en molestarte a cada rato”. Todas esas acciones influyen en la construcción de la autoestima de los adolescentes, como por ejemplo, una participante nos compartió en su experiencia que a ella “me molestaban, me decían cosas y eso me hacía sentir, mal, triste”, más adelante compartió su experiencia como víctima de acoso escolar manifestando que “un día me pusieron el ojo morado, me molestaban, me ofendían y un huerco me hacía sentir mal, a mi hermana también la molestaban y sufríamos de bullying, a mí me daban patadas, y pues hubo un momento en que yo quería desquitarme”.

En ese sentido, las personas con las que se convive e interacciona juegan un papel importante en la construcción de la autoestima y como un factor que permite hacer frente a situaciones como la anterior o como un factor de riesgo y en cómo los adolescentes han articulado determinados significados, pues, algunos de ellos asumieron que “si alguien te dice algo y tú sabes que está equivocado y sabes que no, no te va a importar”, “yo sola puedo valorarme sin que nadie me diga”, “en lo personal yo ya pasé por esas cosas, yo complacía a los demás y más bien tenía que hacerlo por mí”, “no debemos pensar en lo que los demás nos dicen, debemos pensar en nosotros mismos” y “nadie te puede decir lo que vales”.

Sin embargo, se puede señalar que existe un limitado auto-reconocimiento por parte de los mismos adolescentes ya que indican que entre los aspectos que los diferencian de los demás, se encuentran “la forma de pensar”, “la forma de actuar con las personas”, “cómo haces las cosas”, “cómo tratar a los demás”, “los gustos”, “la forma de ser”, “las cualidades que tienen”, “las religiones”, “los gustos”, “su forma de ser con los demás”, y “sus opiniones”. De ahí que resulte fundamental, realizar actividades que permitan a los adolescentes realizar una reconstrucción de su autoconcepto.

Finalmente, y en base a los resultados obtenidos respecto a la temática abordada, se puede decir que tanto experiencias agradables como desagradables influyen en cómo los adolescentes se perciben a sí mismos, como una participante que en una de sus experiencias compartió con el grupo que “yo antes estaba muy, muy gordita y me decían cosas de lo que era, me di cuenta de que la vida no es como pensé y, yo quería...quería suicidarme” y también, un participante al señalar que “algunos te molestan porque tienen dinero, porque eres diferente, por querer hacerte sentir mal y entonces dices... no puedo hacer nada”.

Los aspectos por los que es posible encontrar niveles de baja autoestima en algunos de los participantes, se deben específicamente a las acciones desfavorables que otras personas dirigen hacia ellos, que hieren su persona e influyen en la forma en que se perciben, valoran a sí mismos y construyen su autoconcepto.

Por ello, se cree que darles la oportunidad a los adolescentes de realizar actividades de su interés, puede proporcionarles herramientas para que se den cuenta de otras posibilidades

que tienen a su alcance para resolver problemas, de convivir con otras personas para la construcción de una autoimagen favorable ante la presencia de las conductas de riesgo.

Expectativas acerca de la vida

Otra de las temáticas abordadas en los grupos de discusión, se encuentran las relacionadas a las expectativas que una persona tiene acerca de la vida, de los objetivos y metas que una persona tiene y que desea cumplir como parte de un proyecto de vida para alcanzar su autorrealización personal.

Los participantes de los grupos de discusión señalaron que tener claro un proyecto de vida es útil “para que sepas lo que quieres lograr”, “saber lo que quieres”, así como para saber “lo que vas cumpliendo y lo que no”, es decir, te ayuda “como guía”. Por lo tanto, puede ser una herramienta que permite al adolescente continuar un camino, proyectarse y visualizarse en un futuro y que sea menos probable tomar otros rumbos que pueden ser desfavorables para lograr el objetivo de autorrealizarse.

Entonces, al indicar que el proyecto de vida tiene que ver con “las cosas que queremos lograr hacer”, los adolescentes señalaron que entre los logros que pretenden tener en un corto plazo se encuentran “seguir estudiando la secundaria”, “sacar buenas calificaciones” “terminar mis estudios” y “primero terminar la secundaria”, a mediano plazo destacan “graduarme y entrar a una escuela de modelaje”, “entrar a la universidad” y, a largo plazo, “convertirme en un modelo profesional”, “superarme como persona y cuidar mi salud” así como “trabajar y ayudar a mis padres, conservar mi trabajo para seguir ayudando a mis papas” y “ponerme a trabajar y ayudar a mis padres”.

Las anteriores expresiones, denotan que existe un proyecto de vida limitado, por lo que es importante tenerlo bien claro y definido, sin embargo, también demuestra que existe una preocupación por parte de los adolescentes, aspectos que no son propiamente individuales sino también familiares, y que contribuyen en el alcance de una mayor madurez, característica relacionada con la culminación de la etapa adolescente hacia la adultez.

Igualmente importante, los adolescentes, sostuvieron que un proyecto de vida es importante “para tener una mejor vida” ya que “si quieres un trabajo bueno, pues tienes que seguir estudiando” porque desde su punto de vista, “todos los trabajos te están pidiendo mínimo la secundaria”, las construcciones de las anteriores expresiones, tiene que ver con las exigencias sociales a las que actualmente la población joven se enfrenta pues, la sociedad requiere de personas cada vez más preparadas, y es así como los adolescentes lo perciben.

Por ello, la escuela juega un papel significativo para el cumplimiento de un proyecto de vida y la creación de expectativas acerca de la misma, para que los adolescentes descubran, desarrollen y fortalezcan las habilidades personales y sociales con las que cuentan para enfrentarse a las diversas situaciones que se les presenten en la vida diaria. No obstante, para algunos participantes la escuela “no” ha sido un medio para desarrollar dichas habilidades ya que manifestaron que “no hay suficientes talleres para hacer lo que tú quieres porque por decir, antes había talleres de algo que sí les gustara, o puede ser de que los que había no es ninguno de los que quería” y que “no siempre puedes hacer las cosas que te gustan o que tú quieres”.

En consecuencia, podemos asumir que desde el punto de vista de los adolescentes, el ámbito educativo y laboral constituyen la parte medular hacia el logro de metas y objetivos pues, sin una preparación, es difícil que una persona se pueda insertar al mercado laboral y tener un trabajo bien remunerado y, en consecuencia, garantizar el cumplimiento de un proyecto de vida personal. Sin embargo, también algunos reconocen que el estudio ya no garantiza el acceso inmediato a un empleo pues, hay quienes “ni estudian ni trabajan” debido a las escasas oportunidades de desempeñarse laboralmente y aplicar los conocimientos obtenidos en la educación formal. De ahí que resulte fundamental el que los adolescentes reestructuren su proyecto de vida, estableciendo metas y objetivos más claros y definidos, contemplando los obstáculos y limitantes que señalaron durante la discusión grupal.

Expresión de emociones

De acuerdo con Sanz de Acedo (2012), los sentimientos tienen que ver con aspectos subjetivos, con experiencias e interpretaciones así como de reacciones ante determinadas situaciones, y así fue como se abordó durante la discusión grupal ya que el análisis y transcripción de las distintas expresiones de los participantes, permitió conocer lo que para ellos significan las emociones y las distintas situaciones con las que llegan a experimentar algún tipo de emoción.

Entonces, Desde el punto de vista de los adolescentes, las emociones son reacciones”, “sentimientos”, “acciones”, “expresiones” y tal vez “¿una manera más de decir lo que pensamos?”. Algunas de las emociones con las que se trabajó esta temática fueron la alegría, emoción en la que algunos participantes manifestaron que situaciones relacionadas al ámbito educativo como “sacar buenas calificaciones” les produce alegría, para otros, aspectos relacionados al deporte como “cuando juego fútbol” o ámbito familiar como “jugar con mis primos, poder convivir”, “estar con mis familiares” les provocan experimentar alegría, Pero, también hay quienes experimentan ese sentimiento cuando pueden “escuchar música que me gusta” o “comer y estar con mis amigos”.

Por lo que son tanto situaciones que se realizan de manera individual como en compañía de otros las que les producen alegría como una participante que dijo que a ella le produce alegría el que “que todos vivamos juntos sin nadie más”, expresión relacionada al ámbito familiar, y dinámica que se desenvuelve al interior de esta pues, en una de las emociones abordadas como la tristeza, la misma participante manifestó que cuando “mi papá no me ponga atención cuando yo necesito, cuando siento algo” llega a experimentar este tipo de sentimiento.

Algunas otras situaciones con las que llegan a experimentar tristeza, se encuentran “perder alguna cosa mía”, “perder algún tesoro”, “cuando pierdes a un ser querido”, “cuando se mueren mis mascotas” y “que no me pongan atención, la muerte” les generan tristeza. Como se puede observar, en los discursos anteriores, en su mayoría son las situaciones de pérdida las que provocan que los adolescentes experimenten este tipo de sentimientos, por lo cual, el que los padres de familia y adultos en general se involucren con los adolescentes en este tipo de situaciones ayuda a que estos, desarrollen estrategias de afrontamiento ante las situaciones de pérdidas trátense de personas u objetos que para ellos tengan un cierto valor.

En cuanto a emociones como el llanto, varían según las situaciones como “cuando le pasa algo a un familiar”, “que me oculten cosas”, “ver a un animal muerto en la calle, escuchar música del violín” o “que cada que pase un problema me digan que mi mamá se murió por mi culpa”.

Algunas otras situaciones como “reprobar alguna materia” o de pérdida como “perder a mi familia”, “perder lo que más quiero, que cobren vida” o “que se muera mi papá y me quede huérfana” provocan para algunos participantes del grupo de discusión, experimentar sentimientos de miedo, y frustración “cuando te regañan sin razón y no puedes hacer nada por respeto a él o ella”, “cuando te peleas” con personas que constituyen una imagen de autoridad para los adolescentes como “los maestros”, situaciones de reconocimiento cuando una participante manifiesta “que a mí siempre me recalquen lo malo y no recuerden lo bueno que he hecho” como algo que le produce frustración o situaciones encaminadas al logro como “cuando no juego bien fútbol”.

Como se puede observar en las manifestaciones de los adolescentes respecto a las emociones que se trabajaron, las situaciones con las que experimentan una emoción determinada, tiene que ver con las experiencias de vida que han tenido, mismas que van a influir de cierta manera en la creación de percepciones que puedan tener acerca de la vida, construcciones que pueden ser tanto positivas como quien dice que la vida “es chida”, “es divertida” y “es muy bonita”, como percepciones negativas, en el caso de quienes atribuyen que la vida “va de mal en peor”, expresión que puede tener distintos significados, entre ellos, que las situaciones a los que los participantes se han enfrentado no han sido favorables como para tener este tipo de percepciones.

No obstante, las situaciones en las que se desenvuelven los adolescentes en distintos contextos como en el familiar, en algunos casos determinan qué tantos recursos personales tienen para afrontar diversas situaciones pues, algunos participantes manifestaron que hay quienes incluso llegan a autoagredirse cuando experimentan “el enojo” e incluso cuando llegan a “pelear con sus padres”, “que corte con sus novios”, “la falta de atención” por parte de alguna persona, “algún problema familiar”, “sentirse solas”, “por frustración” o “por alguien”.

Por lo cual, resulta fundamental el que los adolescentes tengan la oportunidad de expresar sus emociones y sentimientos, de reconocerlos ya que puede ser útil “porque te desahogas”, “podemos liberar del dolor”, “para tomar mejores decisiones”, es decir, “de manera adecuada” ya que “¿puedes llegar a cometer un error?”, resultando entonces un aspecto muy importante a considerar para el proceso de la intervención.

El aislamiento social

De acuerdo con Sarró y de la Cruz el aislamiento social es considerado como un “...factor de riesgo importante” (Sarró & De la cruz, 1991:48), se cree que es resultado de acciones sociales y, no propiamente individuales, caracterizado por las escasas relaciones que puede tener una persona o porque son en algunos casos, débiles e individualizadas.

El aislamiento social, fue otra de las temáticas abordadas en los grupos de discusión, en donde los participantes retomaron conceptos como la sociabilidad, la cual consideraron un aspecto fundamental para evitar situaciones de aislamiento. Al respecto, señalaron que la

sociabilidad ayuda a que las personas sean “más abiertas” ya que “hablan más, son más expresivas” mientras que “las personas que no son tan sociables tienden a ser más serias”.

Los comentarios anteriores, ponen de manifiesto que una persona que es más sociable se encuentra menos aislada pues, para algunos otros de los participantes la sociabilidad hace referencia a “convivir con los demás” o “tener muchos amigos” aunque, en algunos casos el hecho de que una persona tenga muchos amigos no quiere decir que “la mayoría de sus amigos son sus verdaderos amigos” quizás porque dichas relaciones sean débiles.

Por ello, ante estas situaciones de aislamiento social, para los adolescentes los amigos constituyen un aspecto fundamental pues aseguran que tener amigos ayuda a “no sentirte solo”, “desahogarte”, “decirle secretos” e incluso considerarlos como personas con las que pueden “buscar apoyo”. Para los participantes convivir con otras personas como los amigos, permite “que te sientas querido”, “que te sientas agradable”, de nuevo a “no sentirte solo” y que el hecho de que “alguien te hable es como una necesidad de tener a más personas”, expresiones que manifestaron la necesidad para ellos de tener a su lado personas con las que puedan convivir para no experimentar sentimientos de soledad así como para sentirse queridos y valorados por los demás.

Aunado a ello, existen situaciones que llegan a influir en que algunos adolescentes experimenten sentimientos no solo de aislamiento, sino de soledad, tales como “cuando nadie te hace caso”, “cuando ocupas algo de alguien y que no está, te sientes igual de solo”, “cuando no tienes con quién hablar”. Por lo tanto, los niveles de autoconfianza que pueda tener un adolescente resultan ser un recurso personal favorable para ellos, ya que algunos aseguran que cuando una persona se conoce y valora lo suficiente “no te va a importar las críticas de los demás” y que “si no confías en ti, sientes que no tuvieras nada a tu alrededor, pero si confías en ti dices tengo mamá, tengo papá, pero lo raro es que te sientas así”, entonces, un nivel de autoconfianza favorable ayuda a los adolescentes a “que estés a gusto contigo mismo”.

De acuerdo a lo que manifestaron los participantes, fue posible encontrar dos elementos importantes respecto a los sentimientos de soledad dentro de la temática abordada, dichos elementos son cuando alguien se siente solo y cuando se está solo.

Al respecto, Carvajal y Caro (2009) señalan que un adolescente puede sentirse solo sin que realmente lo esté, es decir, el hecho de que alguien se sienta solo no es porque viva sin la compañía de alguien más o porque carezca de relaciones afectivas ya que aún y cuando tenga compañía de otras personas, puede llegar a sentirse de esa manera por lo que no se trata de una cuestión de presencia física, sino interna de quién experimenta dichos sentimientos de soledad. Contrario a lo anterior, se encuentra el estar solo que se refiere a “la persona que está sola, es solitaria, pero no tiene sentimientos de soledad. No todas las personas que viven solas se sienten solas” (Carvajal & Caro, 2009:289).

En base a la información obtenida en la sesión y lo manifestado en el párrafo anterior, es posible señalar que para los adolescentes la falta de convivencia y atención que otras personas tienen hacia ellos está relacionada con el hecho de sentirse solo, por lo que algunos de ellos manifestaron experimentar sentimientos de soledad, como lo fue en una de las sesiones anteriores, particularmente en la sesión del uso de las redes sociales en donde una de las participantes expresaba que cuando se sentía sola, recurría a dichos medios para que alguien le comentara e hiciera sentir que no está sola.

Además, es posible afirmar que el aislamiento, es resultado de acciones sociales, que las relaciones y formas de convivir que los adolescentes tienen con otras personas como lo pueden ser amigos, compañeros de escuela, familiares, etc., constituyen un elemento fundamental en experimentar sentimientos de soledad y en aislarse o sentirse aislado de otras personas pues según Carvajal y Caro (2009) indican que sí las relaciones que los adolescentes mantienen con otros como sus amigos, compañeros, familia, etc., es desfavorable, van a influir en el comportamiento de éstos y exacerbarse con otros sentimientos como la tristeza, la desesperanza y la conducta suicida que, en muchas ocasiones se asocian con la presencia de sentimientos de soledad .

El consumo de sustancias tóxicas

Según Calabrese y Ryan “El consumo de drogas representa hoy una forma extendida de un malestar cultural en la vida de los pueblos” (Calabrese & Ryan, 2002:173), es decir, el consumo de sustancias tóxicas es producto de aquellas situaciones que producen malestares en las personas, además señalan también que es importante de prestar atención a la población joven en este tema pues, es a ellos a quienes se les asocia en mayor medida con el consumo de drogas legales e ilegales.

La discusión grupal sobre esta temática inició con la opinión que los participantes tenían acerca de las drogas, manifestando que son “son malas”, que quienes las consumen “las utilizan para olvidarse de sus problemas”, “para sentirse superiores a otras personas” como lo son “los adultos” o porque “se quieren sentir más grandes” incluso porque “imitan a las personas”.

Los participantes aseguraron que son “los adolescentes” quienes más consumen drogas, y quienes llegan a consumirlas es porque “los amigos” influyen en ello o porque quieren olvidarse de “sus problemas” de tipo “familiares” o los que tienen “en casa”, demostrando que quienes lo hacen es porque llegan a tener habilidades personales limitadas para afrontar situaciones difíciles en los distintos contextos en que llegan a desenvolverse.

De la misma manera, los participantes expresaron que los menores de edad “sí” tienen fácil acceso al alcohol pues, un participante compartió con el grupo que “mi primo de 16 años” accede fácilmente a ellas, mientras que otro de los participantes dijo que “a veces en la misma familia” pueden tener acceso a estas. También en las “tiendas” y “los depósitos son algunos de los lugares donde se puede acceder fácilmente a ellas”. Algunos otros de los lugares donde los adolescentes y todos aquellos menores de edad, pueden acceder a las drogas y consumirlas se encuentran las “fiestas”, “parques”, “atrás de los árboles” así como “en la casa de sus amigos”.

Cabe mencionar que los medios de comunicación influyen en la construcción de los imaginarios sociales, mismos que han sido apropiados por los adolescentes pues, en la discusión grupal, uno de ellos expresó que “debajo de la mesa” es otro de los lugares donde se puede consumir drogas asegurando que “una vez vi un anuncio de unos niños que estaban debajo de la mesa y el niño mayor agarró la cerveza y se la dio a su hermano”.

Adicionalmente, hay quienes consumen drogas “para que los acepten en algún grupo”, otros “para que les hagan caso” o porque “te convencen de probarlas”, en especial, si el adolescente se encuentra vulnerable como las “personas que se drogan por tener problemas

en su familia” se encuentran más expuestos a aceptarlas si alguien se las ofrece pero, hay quienes no necesariamente es porque hayan pasado por algún evento problemático sino, simplemente porque tienen “curiosidad por probarla”.

Por lo cual, no sólo son factores de carácter individual sino sociales y familiares los que influyen en el consumo de drogas legales e ilegales. De ahí la importancia de buscar formas que les permitan afrontar algunas situaciones problemáticas por las que lleguen a pasar, como recurrir a “tus papás”, “hermanos”, “tíos” o simplemente “intentar resolver el problema” así como también, realizar algún tipo de actividad para distraerse como puede ser “un deporte”, “ir a clases de algo”, “salir con su familia”, “meterse a un campamento” o tal vez “estudiar”.

Respecto a lo anterior, los adolescentes manifestaron que si tuvieran conocimiento de que algún amigo (a) consume drogas, “le diría que no lo haga, que es malo”, “hablaría con sus papás”, “que le hace mal a su cuerpo” o que “se lo tiraría y le daría un zape” según señala uno de los participantes.

Se admite que los adolescentes tienen un amplio conocimiento respecto a las causas y consecuencias que producen el consumir drogas, así como también que estas no son una alternativa para afrontar sus problemas o situaciones estresantes, sin embargo, en muchas ocasiones se encuentran muy a su alcance.

La familia

Si bien, hablar de un solo significado acerca del término familia no resulta conveniente, ello, de acuerdo a las transformaciones que con el paso del tiempo ha sufrido, sin embargo, desde el punto de vista de Oliva la familia “es un sistema dinámico sometido a procesos de transformación” (Oliva, 2006:211).

En torno a esta temática abordada en los grupos de discusión, los participantes señalaron que para ellos familia significa “amor”, “alegría”, “una relación de sangre, amor”, “alguien con quien puedes confiar”, “son las personas con las que puedes expresar tus sentimientos cuando estas angustiado o preocupado”, “que te... que te sacan adelante” y “personas que te pueden ayudar para todo”, expresiones que denotaron dinámicas favorables en las que posiblemente se desenvuelven los adolescentes.

Sin embargo, durante la discusión grupal surgieron expresiones que demuestran aspectos desfavorables respecto a lo que para ellos significa familia como quienes indicaron que la familia significa “golpes”, asegurando que la violencia es algo que “sucede mucho en las casas”, “la violencia, la ignorancia de los padres por no ponernos atención”, que por ello es común “que los hijos le respondan a los papás”, quizás, como una forma de exigirles la atención que ellos necesitan de sus padres.

Lo anterior expone que la comunicación al interior de la familia es muy importante, sin embargo, es algo que se ha ido perdiendo cuando manifestaron “que ya no hay comunicación” pues “con la tecnología ya casi no conviven” y “que nada más llegan los hijos y los papás están estresados por los problemas”, es decir, que los padres por encontrarse más preocupados en sus problemas, “ya no le prestan atención a los hijos”. De ahí que la creación de confianza entre padres e hijos sea fundamental en la comunicación que se puede dar entre ellos.

Sin embargo, para los adolescentes, el ejercicio de la violencia al interior de la familia, ya es algo muy común y es un patrón que se repite e influye en la conducta de los hijos adolescentes al señalar que “si el señor le pega a la señora, ellos también van a pegar”, “y si los papás gritan, ellos también van a gritar”.

Así mismo afirmaron que la violencia “es mala”, que a causa de ello hay “rivalidades” y algunas familias “se separan por los problemas”, que algunas de las situaciones que provocan violencia es “como cuando llegas de trabajar y luego llega el niño y los papás están estresados”, es decir, cuando los padres se encuentran estresados y los hijos lo perciben se puede detonar una situación violenta. De lo que sí estaban convencidos los adolescentes, es que “a veces lo hacen cuando ni siquiera deberían de hacerlo” puesto que “a veces por cualquier cosa se pelean”, sin embargo, también se sentían convencidos de que “la violencia nunca se va a acabar”, cuando se reafirmó con la expresión siguiente: “obvio que la violencia no se acaba”.

Otro de los hallazgos obtenidos en ese mismo sentido se encuentran los aspectos que pueden presentarse a causa de los conflictos que los adolescentes viven al interior de la familia, como pueden ser que “hay veces que los maltratan y hacen lo mismo en la escuela”, o que “si se pelean el papá y la mamá y el niño lo ve, también lo va a hacer”. Además, puede suceder “que haga también violencia en la escuela”, “que se vayan de la secundaria, o sea que no entren” e incluso “que repruebe porque se esté peleando con sus compañeros”.

Lo cierto es, que desde la perspectiva de los participantes, cuando un adolescente vive en situación de diversos conflictos al interior de su familia, ello va a influir no solo en su rendimiento escolar, sino también en su conducta y comportamiento, así como en la forma de relacionarse con los demás, pues hay quienes pueden aislarse, mostrarse más tímidos o retraídos para establecer amistades.

Por ello indican que los valores que deberían promoverse al interior de la familia son; “el respeto” “solidaridad”, “igualdad”, “paz, justicia”, sin embargo, hay para quienes al interior de su familia se promueven antivalores como la “desigualdad” y la “violencia”.

En pocas palabras, la concepción que los participantes expresaron acerca de lo que significa la familia, prevalecen en mayor medida aspectos desfavorables como la falta de comunicación, la presencia de violencia, la influencia que ésta tiene en la conducta y comportamiento de los hijos, así como en el desempeño escolar de los mismos.

Una sesión de retroalimentación

Con la finalidad de dirigir una intervención que respondiera a las necesidades manifestadas por los adolescentes, que les dé la oportunidad de ser los protagonistas de dicho proceso como lo fue en la fase diagnóstica y como forma de continuar a un proceso de reconstrucción de significados, se realizó una última sesión en la que los adolescentes propusieron actividades de su interés y que les gustaría se realizarán para poder suceder a ese proceso de transformación y de reconstrucción de experiencias de vida.

Por tanto, los adolescentes propusieron que se llevara a cabo actividades lúdicas, participativas y de “convivencias” y que sean promovidas en su entorno escolar. Entre

dichas actividades se encuentran las relacionadas a “campamentos”, “actuación”, “hacer dibujo” y que les permiten a ellos relacionarse con otros.

Manifestaron que actividades de ese tipo daría la oportunidad de “que todos participaran por igual”, por ello propusieron además hacer algo “así como tipo debate”, algunas otras que les permitan “hablar con las personas que no nos conocen”, para “platicar lo que sienten”, “platicar con las personas que casi no vemos en el salón” así como “para saber lo que piensan de ti”.

Expresaron que les gustaría “traerse un amigo” o “llenar la cosa que está aquí atrás que pusieran así, mensajes”.

Así mismo, los participantes comentaron que les gustaría hacer “comentarios acerca de qué trata tu proyecto”, “hacer una mesa redonda”, “intercambiar ideas de gustos” así como “hacer un montaje”, “una página donde puedan poner cosas” y, finalmente, “hacer como competencias como deporte” o “juegos de mesa”.

Esta última sesión, permitió en conjunto con los adolescentes, diseñar las actividades que se realizarán en la fase de intervención, podemos señalar que existe un interés por parte de los mismos en cuanto a que exista un reconocimiento por parte del otro hacia ellos, por lo que en su mayor parte las actividades propuestas tienen que ver con aspectos relacionados a la participación y convivencia, sobre todo con la creación de factores protectores.

Finalmente, podemos decir que de acuerdo a los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, se pudo observar una mayor presencia de factores de riesgo que de conductas, al menos con la población que se realizó el diagnóstico. En ese sentido y de acuerdo a los hallazgos, se determinó que las acciones de intervención deberán enfocarse en la creación de factores protectores pues, de acuerdo con la información que se obtuvo hay una escasa presencia de conductas de riesgo suicidas.

Es por ello que la futura intervención, se enfocará en dirigir acciones que puedan crear factores que les ayuden a hacer frente a las situaciones que se les presentan en la vida diaria y, que a veces, no saben de qué manera resulta más efectivo afrontarlas. De la misma manera, lo anterior resulta efectivo para crear nuevas percepciones para la construcción de su realidad.

Algunos de los factores protectores que deberán trabajarse durante la fase de intervención, se encuentran relacionados a la necesidad de que exista un nivel de autoestima más fortalecido, de incrementar esos sentimientos tanto de auto-reconocimiento como reconocimiento que les gustaría a los adolescentes se tuviera por parte de otros compañeros, de docentes, padres de familia y sociedad en general hacia ellos, la necesidad de poder realizar actividades participativas y de convivencia, de reestructurar su proyecto de vida, de tal manera que les permita tener claros y definidos sus objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo.

3.4 Planeación y diseño de la intervención

La técnica de grupos de discusión utilizada en la fase de diagnóstico y, la perspectiva teórica constructivista desde la cual se posicionó la investigadora para analizar el fenómeno de interés del presente trabajo, le permitió determinar qué modelo de

intervención tendría que retomar para que le diera la posibilidad de conocer y profundizar en el proceso de experiencia grupal.

Es entonces, que la propuesta de intervención parte desde una metodología cualitativa, en donde la perspectiva teórica que permitió guiar todo el trabajo estuvo centrada en la teoría constructivista, particularmente en los procesos de deconstrucción y reconstrucción planteados por Kisnerman (1998), también se retomó la experiencia de Carl Rogers (1984) sobre el trabajo que se realiza con los “grupos de encuentro”, especialmente porque este tipo de grupos permite al trabajador social ser un facilitador del grupo pues, son sus integrantes quienes habrán de conducirlo al cumplimiento de los objetivos establecidos tanto a nivel grupal como individual.

De acuerdo con el mismo autor (Rogers, 1984), los grupos de encuentro resultan ser una manera de explorar cómo se dan las interacciones entre los miembros de dicho grupo, ya que al ser dirigido por ellos mismos éste “elige sus propias metas” (Rogers, 1984:14) y entonces, la experiencia grupal va cobrando un importante significado no sólo a nivel individual sino también grupal.

El mismo autor (Rogers, 1984), señala que este tipo grupos se producen quince² etapas que “se entretajan y superponen” (Rogers, 1984:30) pues, además de que no siguen un orden establecido, no todas las etapas llegan a generarse, sin embargo, los cambios que llegan a darse como resultado de este proceso grupal tienen que ver con:

- Cambios en las relaciones interpersonales e interacción que se da en todo el proceso grupal.
- La manifestación de integración, libertad y confianza a nivel individual y grupal.
- Se propicia la reflexión, expresión y participación de todos los integrantes del grupo.
- Se produce el reconocimiento y auto-reconocimiento de actitudes propias y del resto de los miembros.
- Se demuestran lazos de solidaridad entre los integrantes.
- Los participantes manifiestan lo que para ellos resultó significativo de la experiencia grupal.

Fue en base a esta propuesta de proceso grupal y de la perspectiva teórica constructivista que se realizó la intervención del presente proyecto, en donde las etapas de los grupos de encuentro sólo se tenían como un referente, sin embargo, durante la ejecución, no se buscó que éstas se dieran pues de acuerdo a la naturaleza de este tipo de grupos hay etapas que no llegan a darse, no fue sino hasta el momento en que se realizó el análisis de la información obtenida en la evaluación, que se retomaron las etapas de los grupos de encuentro pues de pudo detectar que algunas de ellas llegaron a producirse.

² 1) Etapa de rodeos, 2) Resistencia a la expresión o exploración personal descripción de sentimientos del pasado, 3) Expresión de sentimientos negativos, 4) Expresión y exploración de material personalmente significativo, 5) Expresión de sentimientos interpersonales inmediatos dentro del grupo, 6) Desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno, 7) Aceptación de sí mismo y comienzo del cambio, 8) Resquebrajamiento de las fachadas, 9) El individuo recibe realimentación, 10) Enfrentamiento, 11) La relación asistencial fuera de las sesiones del grupo, 12) El encuentro básico, 13) El encuentro básico, 14) Expresión de sentimientos positivos y de acercamiento mutuo y 15) Cambios de conducta en el grupo (En Rogers, 1984).

Así mismo, el diseño de las actividades que se llevaron a cabo en la fase de intervención se realizó en conjunto con los adolescentes pues, fue en la sesión de retroalimentación que se tuvo en la fase de diagnóstico donde los adolescentes proponían qué actividades querían que se realizarán en el proyecto, actividades que eran de su interés y que no se realizaban en su institución escolar. Todos esos aspectos, fueron tomados en cuenta ya que si se quería trabajar con los procesos de deconstrucción y reconstrucción de manera grupal, la intervención en este sentido debía ser “una actividad del pueblo”, es decir, que se hiciera con ellos y para ellos (Rogers, 1984:238).

No obstante, y como ya se señaló, tanto la teoría constructivista como los grupos de encuentro, guiaron la intervención del investigador para que éste diera la oportunidad a los miembros del grupo de tener una participación activa en este proceso y donde ésta, no se diera de manera impuesta sino más bien, fuera espontánea y voluntaria.

Fue en base a lo anterior, que para el proceso de evaluación se utilizaron técnicas e instrumentos de evaluación de corte cualitativo, ya que la evaluación se realizó durante la ejecución del proyecto³ y, los instrumentos utilizados ayudaron a la evaluadora a conocer desde la experiencia de los propios participantes no sólo cuáles habían sido sus aprendizajes sino además, cuáles habían sido esos cambios y transformaciones que desde su perspectiva se habían producido ya que como señala Kisnerman (1998), la teoría que explica los fenómenos sociales, se construye a partir de las interpretaciones que logran hacerse de experiencias vivenciales.

3.4.1 Nombre del proyecto

“Fortaleciendo habilidades sociales y personales en adolescentes a partir de la deconstrucción y reconstrucción de experiencias grupales”.

3.4.2 Objetivo general

Deconstruir y reconstruir experiencias significativas con adolescentes a través de un proceso de participación grupal para potencializar sus habilidades personales y sociales ante el surgimiento de conductas de riesgo suicidas.

3.4.3 Objetivos específicos

- Crear actividades de participación grupal que promuevan el reconocimiento y autoconocimiento de los adolescentes.
- Promover la integración grupal de los adolescentes.
- Promover de manera efectiva las relaciones interpersonales fortaleciendo los lazos de solidaridad entre los adolescentes.
- Realizar una actividad que promueva la claridad y reestructuración de un proyecto vida.

3.4.4 Metas

- Los adolescentes manifiestan la participación, reconocimiento y autoconocimiento.
- Los adolescentes demuestran la integración grupal.

³ El tipo de evaluación e instrumentos utilizados se describen de forma más detallada en el siguiente capítulo.

3.4.9 Recursos humanos, materiales, técnicos y financieros

Recursos humanos

-Instituto de la Juventud del estado de Nuevo León (INJUVE). El apoyo brindado por parte del instituto, consistió en trámites administrativos, particularmente en extender los oficios que la responsable del proyecto necesitaba para:

- Solicitar acceso al director de la institución educativa que se había seleccionado para llevar a cabo el proyecto de intervención.
- Pedir permiso a la SEP de Nuevo León, de acceder a la escuela secundaria seleccionada para realizar el proyecto.
- Otorgarle a la responsable del proyecto, una identificación que la representara como parte del INJUVE.
- Extender un oficio dirigido a las autoridades de tránsito y vialidad para una carrera que se realizaría en un parque cercano a la institución educativa, apoyo que nunca se brindó por parte de dichas autoridades ya que las unidades solicitadas no se presentaron el día del evento.

-Secretaría de Educación Pública de Educación Pública del Estado de Nuevo León. La función de la SEP para fines del presente proyecto, consistió básicamente en otorgarle un permiso a la responsable del proyecto para que se le diera acceso en la institución educativa en que se pretendía llevar a cabo el proyecto de intervención, ya que dicho permiso había sido negado con anterioridad por parte del director de la escuela secundaria, solicitándole éste último un oficio por parte de la SEP.

-Subsecretaría de Educación Pública. La participación de la subsecretaría de la SEP, especialmente del departamento de psicopedagogía, se dio específicamente en la fase de la implementación del proyecto. El apoyo se solicitó debido a que en la escuela secundaria donde ya se había realizado el diagnóstico con los participantes del proyecto, se dio un cambio de director, por lo que para realizar la intervención, la nueva directora solicitaba a la responsable del proyecto a través de las coordinadoras de la institución educativa, un oficio de la SEP que solicitara a la escuela secundaria otorgar nuevamente el permiso a la responsable del proyecto de implementar ahí la intervención del mismo.

-Personal de la escuela secundaria. El apoyo brindado por parte del personal de la institución educativa se dio:

- En primer lugar, se encuentran el director de la institución educativa, ya que éste dio permiso a la responsable del proyecto de acceder a un grupo de estudiantes de segundo grado, para que 20 de ellos se incorporaran a participar en el de manera voluntaria.
- En segundo lugar, los docentes de los estudiantes también jugaron un papel fundamental pues, cuando se tuvieron las sesiones tanto en la fase de diagnóstico como en la intervención del mismo, eran ellos quienes daban el permiso en su clase a los estudiantes de asistir a las sesiones del proyecto.
- En tercer lugar y, como parte fundamental de que fuera posible llevar a cabo el proyecto de intervención, se encuentra una las coordinadoras de la escuela secundaria ya que ella se encargó de mantener informada a la responsable del

proyecto cuáles eran los horarios y clases en que podía trabajar con los adolescentes, de facilitarle el acceso a los espacios físicos en que podía trabajar con ellos las actividades y elaboración de materiales, de informar a los docentes que se estaba implementando un proyecto en su institución educativa para que la responsable del proyecto no tuviera contratiempos o alguna dificultad para trabajar con los adolescentes, de hablar directamente con el director o directora cuando se requería de su consentimiento para otras cuestiones como tener acceso a las instalaciones de la institución educativa los días sábados.

- Por último y en cuarto lugar, se encuentra el personal de limpieza de la escuela secundaria ya que la persona encargada de dicha labor los días sábados, le daba el acceso a las instalaciones de la institución tanto a la responsable del proyecto como las personas que asistían a las actividades

Equipo disciplinario. Además de la responsable del proyecto, quien fungió como facilitadora del grupo de intervención, observadora y evaluadora del proyecto, tuvo el apoyo de dos observadoras externas al proyecto de intervención, las dos observadoras Licenciadas en Trabajo Social y hasta la culminación del proyecto, estudiantes de posgrado de la FTSyDH de la UANL. Ambas observadoras se encargaron de apoyar a la facilitadora en la coordinación de las actividades que se realizaron los sábados, particularmente en aportar información a los diarios de campo (uno de los instrumentos utilizados para la evaluación).

Adolescentes de la institución educativa. La participación de los adolescentes de la institución educativa, se dio principalmente de parte de:

- Los estudiantes que conformaron el grupo de intervención, mismo que en su inicio (fase de diagnóstico) fue de 19 adolescentes de segundo grado del turno vespertino, mismo que pasó a ser a un total de 15 adolescentes en las primeras sesiones en la fase de intervención y que disminuyó a 12 adolescentes, número final de participantes que culminaron la intervención del proyecto.

En el punto anterior, resulta importante señalar que la primera disminución del número de participantes (de 19 a 15 adolescentes) se dio por motivos personales, ya que fueron bajas de la institución educativa mientras que la segunda reducción del grupo (de 15 a 12 adolescentes) se dio a causa de que los padres de familia de tres de los participantes, no les concedieron permiso de seguir participando en el proyecto.

- Los adolescentes de otros grados de la escuela secundaria, tanto del turno vespertino como del turno matutino que no formaban parte del grupo de intervención pero que asistieron a las actividades sabatinas del proyecto.

Invitados a las actividades sabatinas. Corresponde a todas aquellas personas que fueron invitadas por parte de sus amigos, compañeros, página de facebook, volantes, etc., y que no eran estudiantes de la institución educativa como lo fueron adolescentes que vivían en colonias aledañas a la escuela, padres de familia, hermanos, primos y otros familiares de los participantes del grupo de intervención.

Recursos materiales, técnicos y financieros. En cuanto a la utilización de los recursos materiales y financieros, todas las actividades del proyecto fueron financiadas por la responsable del proyecto a través de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y

Tecnología (CONACYT), mientras que algunos de los materiales técnicos como los espacios físicos en que se realizaron las sesiones tanto del diagnóstico como de las actividades de intervención y mobiliario fueron facilitadas por la institución educativa. La figura 4 que se presenta en el apartado de anexos (anexo 1), muestra de manera desglosada los recursos materiales, técnicos y financieros utilizados en la implementación y operación del proyecto.

CAPITULO 4: EVALUACIÓN DEL PROYECTO

4.1 La evaluación

De acuerdo con Nirenberg la evaluación de proyectos sociales puede ser entendida como “una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables...” (Nirenberg, 2000:32). Por tanto, la evaluación más que una actividad resulta ser un proceso ya que hay que seguir determinados procedimientos para llegar a los resultados de manera precisa, de tal manera que se puedan dar a conocer los impactos que generó la intervención.

La misma autora (Nirenberg, 2000) señala que la evaluación debe ser una actividad programada, es decir, que debe ser planeada con anticipación, por lo que es necesario considerar cómo y cuándo se va a realizar, así como también los recursos con los que se cuentan para llevarla a cabo.

4.2 Tipo de evaluación

Se puede decir que existen distintos tipos de evaluación, mismos que varían de acuerdo a diversas características o criterios que los evaluadores deben de considerar, tales como el momento en que se pretende realizar la evaluación, las personas que realizarán la evaluación, los propósitos que se persiguen para tomar decisiones de acuerdo a los resultados obtenidos y los aspectos que se pretenden evaluar de determinado programa o proyecto (Nirenberg, 2000).

Entre los distintos tipos de evaluación, según indica Nirenberg, 2000) se encuentran: la evaluación ex- ante, evaluación ex-post y evaluación durante el proyecto (intermedia o de procesos). Es importante señalar que para el presente proyecto de intervención, se optó por el tipo de evaluación intermedia ya que permitió evaluar en qué medida se iban cumpliendo los objetivos planteados y, ayudaba a la evaluadora a tener conocimiento de cuáles eran

algunas de las debilidades u obstáculos que se estaban presentando durante la implementación del proyecto.

De la misma manera, la evaluación realizada fue de corte cualitativo y desde una perspectiva constructivista pues, según Burgos (2011) retomando a Shaw (1999), “la evaluación cualitativa busca entender el significado de las acciones e interacciones” (Burgos, 2011: 82), por lo que haber realizado una evaluación que recopilara información desde la experiencia de los participantes, permitió observar si las experiencias que se vivieron con los grupos de encuentro produjeron cambios en distintas dimensiones (social, individual, familiar, escolar, etc.).

4.3 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos que se utilizaron para la evaluación del proyecto fueron de tipo cualitativo, tales como:

Observación participante. De acuerdo con Flick este tipo de observación “se utiliza más frecuentemente en la investigación cualitativa...” (Flick, 2007: 154) y, algunas de las razones por las que un investigador decide utilizarla es para tener un “mejor entendimiento de cómo la gente visualiza sus experiencias; obtener perspectiva profunda...interrelaciones entre la gente y sus situaciones” (Burgos, 2011: 99) etc., fue por ello que la observación participante desde la perspectiva de la evaluadora, resultó ser un instrumento útil que ayudaría a recopilar información de acuerdo a lo que las distintas observadoras captaban en un lugar y momento en particular. Cabe mencionar que la observación estuvo a cargo de la responsable del proyecto y de dos observadoras externas al mismo.

Diarios de campo. Otro tipo de instrumentos cualitativos es el diario de campo que, de acuerdo con Burgos, es una técnica que se utiliza “como medio para desarrollar la capacidad de observación y estimular el pensamiento reflexivo” (Burgos, 2011:102), por lo que en los diarios de campo habrá de registrarse todo aquello que ocurre en el momento de la intervención, describiendo “escenarios, eventos, gente, cosas que se escuchan e interacciones entre la gente incluyendo conversaciones” (Burgos, 2011:102). Todos aquellos datos que se registraron en los diarios de campo, permitieron al evaluador realizar posteriormente el análisis e interpretación de los mismos desde la perspectiva teórica de la cual se estudió el fenómeno.

Narrativas. De acuerdo con Álvarez y Jurgenson “La narrativa se refiere fundamentalmente a platicar historias... los narradores hablan sobre experiencias específicas...” (Álvarez & Jurgenson, 2003:127-128). Las narrativas pueden obtenerse a partir de entrevistas o documentos escritos, por ejemplo; en el proyecto de intervención se utilizaron narrativas a partir de cuentos elaborados por los propios participantes así como y de las descripciones que realizaron de forma escrita sobre las experiencias vividas durante toda la fase de intervención.

Fotografía. “La fotografía permite registros detallados de los hechos...dicen la verdad aunque están marcadas por interpretaciones de quienes las toman...” (Burgos, 2011:102). Las fotografías son un instrumento más de corte cualitativo y, a pesar de que se encuentran cargadas de significados que habrán de ser interpretados, la perspectiva teórica desde la

cual se posiciona el investigador resulta un elemento fundamental en la interpretación de los datos recopilados, trátase de fotografías como de narrativas, videgrabaciones, etc.

Grabación de audio. La utilización de grabadoras de audio resultan ser una herramienta de gran utilidad ya que, ayudan al investigador a capturar más de lo que la memoria de éste puede llegar a retener (Taylor & Bogdan, 1987). Así fue como la evaluadora del proyecto, se apoyó de este instrumento en las últimas sesiones (en las que se realizaron dos talleres con los participantes del grupo de intervención), ello con la finalidad de poder capturar toda la información detallada que brindaron cada uno de los participantes.

Según indica Burgos (2011), la combinación de distintos instrumentos para recabar información se da frecuentemente en la investigación de tipo cualitativa, además, para los fines de la evaluación del proyecto, proporcionan mayor validez y confiabilidad, debido a que los datos recopilados provienen desde la observación, perspectiva y experiencia de los distintos involucrados, para el caso de este proyecto se hace referencia a la facilitadora, los participantes y las dos observadoras externas al proyecto.

4.4 Triangulación

La triangulación dentro de la investigación cualitativa, hace referencia a la utilización de varios métodos para estudiar un fenómeno en particular así como para tener mayor precisión de la información recabada, es decir, para cuidar la validez de los datos obtenidos durante la investigación. Flick (2000) retomando a Denzin (1989), señala que existen distintos tipos de triangulación entre las cuales se ubican la triangulación del investigador referida a la participación de varios investigadores u observadores para analizar el fenómeno que se estudia. El siguiente tipo es la triangulación de la teoría, en la cual se establecen distintas teorías para observar un fenómeno desde diversas perspectivas, luego, se encuentra la triangulación metodológica que consiste en la utilización de diferentes métodos (grupos de discusión, narrativas, observación, etc.) para estudiar el fenómeno en cuestión y, por último, la triangulación de datos que consiste en contrastar la información obtenida de los distintos métodos utilizados.

Cabe señalar que los aspectos relacionados a la triangulación, son retomados puesto que en la ejecución del proyecto se utilizó la triangulación del investigador, ya que en la ejecución del proyecto participaron dos personas como observadoras que, aportaron aspectos significativos respecto al análisis del fenómeno social con el que se trabajó, de la misma manera, se utilizó la triangulación de métodos ya que para la evaluación del proyecto se combinaron métodos como la observación participante, narrativas, fotografías, grupos de discusión (por mencionar algunos) y, la triangulación de teoría ya que la fase de intervención y el análisis de la información recabada se efectuó a partir de la teoría constructivista y los grupos de encuentro.

Los métodos empleados (grupos de discusión, fotografías, narrativas, diarios de campo, audio grabaciones, observación participante) tanto para la intervención como la evaluación del proyecto, permitieron realizar el análisis de los hallazgos de manera que se pudieran comparar y contrastar los datos obtenidos no sólo desde distintas técnicas, sino desde diferentes perspectivas no sólo ampliando y profundizando en la comprensión del

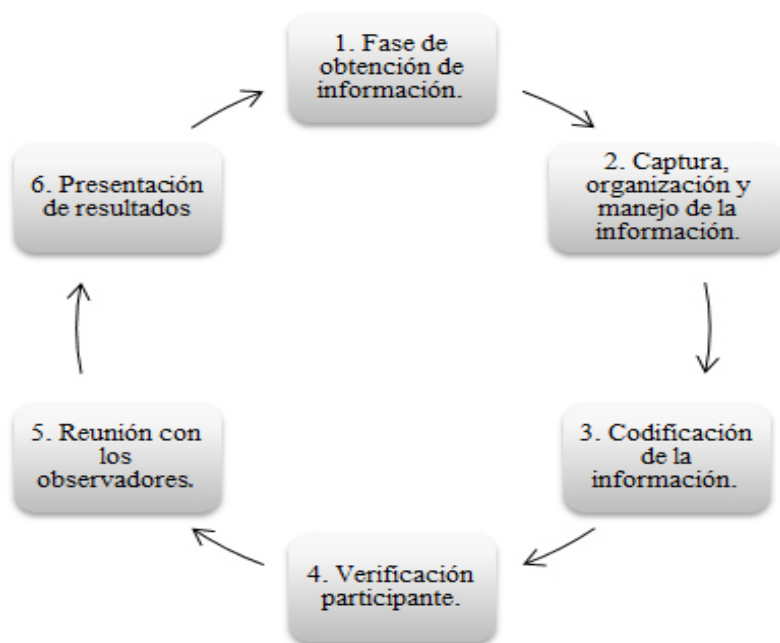
fenómeno sino también, al triangular distintos elementos ya que ello permite tener mayor validez y confiabilidad en una evaluación de tipo cualitativa.

4.5 Análisis de datos cualitativos

Desde una perspectiva cualitativa, Gibbs dice que “la idea del análisis supone una clase de transformación” (Gibbs, 2012:19) ya que involucra hacer una interpretación de los datos recabados que se encuentran “cargados de significados” (Gibbs, 2012:20). Dicha transformación, tiene que ver con dar un orden y sentido a los datos que fueron recabados durante la intervención para analizarlos desde la perspectiva teórica en que el investigador estudia un fenómeno en particular.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, fue necesario seguir una serie de pasos⁴ que, según Álvarez y Jurgenson (2003) retomando a Krueger (s/f) se resumen en la figura 5:

Figura 5. Pasos para el análisis de datos cualitativos



Fuente: elaboración propia con la información consultada de Álvarez y Jurgenson (2003:189-190).

Así mismo, para la elaboración del análisis de los datos, también se pueden utilizar algunos paquetes de *software* que resultan ser útiles en el proceso de análisis puesto que facilitan la organización de información como lo es la codificación. Entre los distintos programas de análisis disponibles que se pueden utilizar se encuentran el MAXqda, Atlas.ti, Nvivo entre

⁴ La información detallada respecto a lo que se refiere cada uno de los pasos de la figura 6 se puede consultar en: Álvarez, J.L. & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Buenos Aires y Argentina: Paidós.

otros, sin embargo, desde al acercamiento que la evaluadora tuvo con personas que ya tenían conocimiento y experiencia sobre en el manejo de *softwares* como el MAXqda, se optó por utilizar dicha herramienta ya que le ayudó a realizar el análisis y tratamiento de los datos cualitativos que se obtuvieron durante la fase de intervención.

4.6 Implementación y operación

Es importante resaltar que la intervención del proyecto, se llevó a cabo a través de una metodología participativa, misma que partió de las propuestas y acciones que los participantes realizaron en la última sesión de la fase de diagnóstico y, la primera sesión que se tuvo en la fase de intervención.

Las propuestas realizadas por los participantes, según García y Díaz se ubican en las actividades de “Aprendizaje cooperativo y situado, orientado a la comunidad” (García & Díaz, 1999 en Díaz & Hernández, 2002:59), ya que:

Promueve no sólo el trabajo en equipo, sino la vivencia de valores como solidaridad, ayuda mutua, responsabilidad conjunta, empatía... intenta consolidar una comunidad justa en la institución escolar misma... se fomenta una labor social de apoyo y servicio a la comunidad circundante mediante el desarrollo y operación de proyectos de intervención social o profesional (García & Díaz, 1999 en Díaz & Hernández, 2002:59).

La metodología utilizada, permitió que tanto los miembros del grupo de intervención como los que asistían a las actividades sabatinas, participaran por iniciativa propia y de forma espontánea, por lo que es posible decir que hubo una participación activa de ellos a pesar de que a una participante del grupo de intervención no le dieron permiso sus padres de participar en las actividades que se realizaban los sábados, aun así, ella estaba al pendiente de cómo iba el proyecto y asistía a las sesiones que se tenían entre semana (jueves y viernes).

Fue en base a lo anterior, que la evaluación del proyecto estuvo centrada en la experiencia de los participantes y por tanto, se retomó el modelo de “los grupos de encuentro” propuesto por Carl Rogers (1984) con un enfoque constructivista, a partir de las propuestas realizadas por Kisnerman (1998) sobre los procesos de construcción y deconstrucción, donde las experiencias grupales jugaron un papel fundamental en la construcción de nuevas experiencias significativas para cada uno de los participantes.

La implementación de la intervención, se realizó a través de tres sesiones semanales que se tenían con los participantes, dos de ellas (jueves y viernes) se dedicaron a la construcción de material que se utilizaba en la tercera sesión (sábados), mismas que permitieron a los participantes poner en práctica tanto sus habilidades personales y sociales, como los conocimientos que poseían para llevar a cabo las actividades de interés que fueron propuestas por ellos mismos.

En las sesiones que se utilizaron para la elaboración del material, se dividió a los participantes en dos grupos, de tal manera que no se afectara en sus clases escolares y pudieran invitar a los otros grupos de su institución a las actividades sabatinas.

Como ya se indicó en el capítulo anterior, el grupo de intervención tuvo una primera disminución del número de participantes (de 19 a 15 adolescentes) que se dio por motivos personales, ya que fueron bajas de la institución educativa, mientras que la segunda

reducción del grupo (de 15 a 12 adolescentes) se dio a causa de que los padres de familia de tres de los participantes, no les concedieron permiso de seguir participando en el proyecto.

A continuación, se presentan algunas características de la población que conformaron los grupos de intervención, éstas características se tomaron en cuenta desde el momento en que se inició el diagnóstico del proyecto pues, todos ellos debían ser adolescentes que se encontraran estudiando en la escuela secundaria seleccionada para llevar a cabo el proyecto de intervención. La figura 6 (que ya no contempla a los participantes que fueron bajas de la institución educativa), muestra algunas características de los 15 adolescentes que formaron parte del grupo al iniciar la intervención, mientras que la figura 7 muestra a los 12 participantes que permanecieron hasta finalizar el proyecto.

Figura 6

No. de participante	Género	Edad	Grado
P1	Masculino	14 años	3°I
P3	Masculino	13 años	3°G
P4	Femenino	14 años	3°G
P5	Femenino	14 años	3°G
P6	Femenino	13 años	3°G
P7	Masculino	14 años	3°I
P8	Femenino	14 años	3°G
P9	Femenino	14 años	3°G
P10	Masculino	14 años	3°G
P11	Masculino	13 años	3°G
P12	Masculino	14 años	3°G
P14	Femenino	14 años	3°G
P16	Femenino	14 años	3°G
P17	Femenino	14 años	3°G
P18	Masculino	14 años	3°G

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7

No. de participante	Género	Edad	Grado
P1	Masculino	14 años	3°I
P3	Masculino	13 años	3°G
P5	Femenino	14 años	3°G
P6	Femenino	13 años	3°G
P7	Masculino	14 años	3°I
P8	Femenino	14 años	3°G
P10	Masculino	14 años	3°G
P11	Masculino	13 años	3°G
P12	Masculino	14 años	3°G
P14	Femenino	14 años	3°G
P16	Femenino	14 años	3°G
P17	Femenino	14 años	3°G

Fuente: Elaboración propia.

4.7 Análisis y desarrollo de las sesiones

En este apartado, se muestra el análisis de la información que se recabó durante las sesiones que se tuvieron en la fase de intervención, información que se presenta de forma semanal y donde se describen los objetivos que fueron planteados para llevar a cabo las actividades así como los instrumentos de evaluación que fueron utilizados en ellas.

También, es importante señalar que por cuestiones de seguridad, confidencialidad y ética profesional, los nombres reales de los participantes para el presente documento fueron sustituidos por nombres ficticios, los cuales se presentan en el apartado de anexos (anexo 2) en la figura 8.

Semana 1

Fechas: 3, 10 y 11 de Octubre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

-Acordar y programar con los participantes las actividades que se realizarían para la intervención del proyecto.

- Entregar a los participantes, los permisos que firmarían sus padres y/o tutores.
- Invitar a los grupos de tercer grado a la primera actividad sabatina
- Realizar un cine-debate sobre “El uso de las redes sociales”.

Actividades:

- Discusión y acuerdo sobre las actividades a realizar.
- Entrega de volantes a grupos de tercer grado.
- Realización del cine-debate “El uso de las redes sociales”.

Instrumentos de evaluación: Observación participante, diario de campo, fotografías y narrativas.

En los días que comprenden la semana uno, se reunió a los integrantes del grupo de intervención para acordar y programar las actividades que se llevarían a cabo en la fase de intervención proyecto. Así mismo, se invitó a los grupos de tercer grado y se tuvo la primer sesión sabatina en la que se realizó la primera actividad; un cine-debate sobre el uso de las redes sociales. En esta primera semana, se obtuvieron datos significativos que tienen que ver con algunos aspectos sobre la manifestación de participación por parte de los adolescentes (uno de los objetivos específicos planteados en este proyecto).

De acuerdo con Nirenberg, participar significa involucrarse en la toma de decisiones y actividades que se realizan en un contexto específico, algunas características que la autora destaca sobre la participación son: expresar "inquietudes, intereses, conocimientos, opiniones y/o puntos de vista", realizar "actividades específicas", proponer "nuevas actividades o recomendando cambios en las actuales", "reclamo a las autoridades acerca de sus derechos" (Nirenberg, 2006: 127-128), entre otras.

Como resultado de las primeras actividades, se observan algunos de los elementos anteriores cuando los integrantes del grupo de intervención propusieron realizar actividades como “hacer o traer juegos de mesa para que podamos convivir con otros por medio del juego” (P18), “hacer una obra de teatro” (P6), “hacer algo sobre nuestros proyectos de vida, para que otras personas los conozcan y conocer de los demás” (P5), “hacer un cine-debate como el que hicimos la vez pasada”(P10), otro de los participantes sugirió “también podemos hacer una acción social” (P18) y su propuesta fue apoyada por una compañera al decir: “sí, hacer una donación de juguetes o ropa a niños de escasos recursos” (P17). El P18 propuso que el proyecto se promoviera con el nombre de “te dejo mi huella” y el resto del grupo apoyó la idea.

Las expresiones anteriores demostraron el cumplimiento de algunas características sobre la participación según señala Nirenberg (2006), puesto que las actividades propuestas demuestran las inquietudes e intereses que tenían los adolescentes y que se encontraban estrechamente relacionadas con los cambios que se pretendían realizar en su institución educativa, entre los cuales se encontraban el convivir más con otras personas, es decir, tener la oportunidad de vivir experiencias de forma grupal.

Sin embargo, no todos los adolescentes denotaron ser participativos en las sesiones de la primera semana, ya que se observó la manifestación de algunas limitaciones como cuando una adolescente narró lo siguiente en su primera experiencia durante la actividad del cine-debate:

P5: Me sentí con muchas ganas de participar, pero a veces no participé ya que varias respuestas dadas por mis compañeros eran las que yo había pensado.

Es común que, en las reuniones grupales algunos integrantes se limiten a expresar sus opiniones o ideas, no sólo por falta de confianza en sí mismo o hacia el resto del grupo sino también, porque podría llegar a sentirse excluido por parte de los participantes del grupo o por una falta de integración de éste hacía sus miembros pues, según Contreras (2003), la integración del grupo tiene que ver con una aceptación mutua.

Además, retomando a Carl Rogers (1984), lo anterior se presenta en una de las etapas que se viven al interior de los grupos de encuentro, a esta etapa el autor la ha denominado como “Resistencia a la expresión o exploración personal”, etapa en la cual el sujeto “tiene temor de revelarse a sí mismo” (Rogers, 1984:23-24), es decir, a mostrar a sus compañeros todo lo que tiene y es como persona.

Es importante destacar que en una de las reuniones de la primera semana, los miembros del grupo de intervención expresaron de manera escrita las expectativas que tenían acerca del proyecto en su segunda etapa (intervención), mismas que manifestaron como el tener la oportunidad de participar en distintas actividades para poder convivir con otras personas y que se difundiera y conociera lo que los adolescentes estaban realizando dentro el proyecto, es decir, la necesidad que ellos tenían de que se les reconociera. Algunas de las expectativas expresadas por los participantes, fueron las siguientes:

P8: Yo en lo personal quiero que las demás personas sepan lo que hacemos aquí adentro.

P6: Lo que espero de este proyecto es que a las personas que vengan este o los otros sábados se les grave algo y les guste para que nos sigan ayudando y seamos un grupo más grande, espero aprender mucho de estas actividades y que convivamos un poco más entre todos. Este proyecto es muy divertido porque todos nos expresamos y todos lo podemos hacer. Hay muchos temas los cuales vamos a aprender y que llaman mucho la atención y nos ponen a reflexionar.

P10: Yo espero que en esto aprendamos cosas y que nos podamos divertir y espero que participen y que vengan personas con las que podamos convivir.

P3: Que las personas que vengan participen y se diviertan, se expresen, pongan atención, que inviten a más personas a que vengan los sábados, que se comprometan a venir, que cumplan las personas.

En algunas de las narraciones anteriores, también se expresó la necesidad que tenían los adolescentes de poder convivir con otras personas, probablemente esa falta de convivencia se debía a la falta de espacios en los que ellos podían tener la oportunidad de hacerlo ya que, los distintos grupos sociales como la familia, el grupo de iguales, el sistema educativo, entre otros, juegan un papel importante en la construcción de convivencia, y sobre todo en las formas en que interactúan las personas (Jares, 2006).

Semana 2

Fechas: 16,17 y 18 de Octubre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Elaborar una bitácora de la actividad realizada el pasado 11 de Octubre.
- Preparar material para la sesión del sábado.
- Invitar a los grupos de segundo grado.
- Promover en los adolescentes la expresión de emociones como estrategia para incrementar los niveles de autoestima y autoconocimiento.

Actividades:

- Realizar la bitácora semanal.
- Entregar volantes a los grupos de segundo grado.
- Realización de la actividad “El cubo expresivo”.

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante, fotografías y narrativas.

En la semana dos, los aspectos relacionados a la limitación de la participación aún se hicieron presentes, sin embargo, en esta ocasión se debió a cuestiones distintas a las que se presentaron en la semana uno. Tres integrantes del grupo, manifestaron que ya no podrían continuar en el proyecto debido a los siguientes motivos:

P18: A mí ya no me dejaron seguir porque he bajado mis calificaciones.

P4: Yo opino que otras personas deberían estar en este grupo porque es agradable y te diviertes mucho pero a mí por cuestiones de las calificaciones mis padres me regañaron y me dijeron que ya no estuviera porque me desconcentraba mucho y me dijeron que ya no pero la verdad está padre porque aprendes muchas cosas.

P9: Me gustaría que otras personas vinieran en mi lugar para que puedan experimentar lo que ya hice antes. La verdad sí me gusta este proyecto solo que he bajado mucho de calificaciones y es por eso que ya no podré estar en este proyecto espero que a las demás personas que sí pueden venir les agrade este proyecto.

Desafortunadamente, el hecho de que los padres de familia de los tres participantes a los que no les concedieron el permiso de continuar en el proyecto, demuestra una limitación para ejercer acciones de participación, mismas que deberían ser consideradas por los adultos como una oportunidad que tienen sus hijos, de poder vivir experiencias significativas que contribuyen en su desarrollo integral.

No obstante, las muestras de limitación de participación también se hicieron presentes en Candy, una de las participantes que manifestó no poder asistir a las actividades sabatinas debido a que sus padres no le firmaron el permiso para asistir ese día, sin embargo, pudo conciliar con sus padres el hecho de continuar siendo parte del proyecto ya que Candy,

continuó asistiendo a las sesiones que se tenían los días jueves y viernes y estaba pendiente de todo lo que pasaba según lo expresó en una de sus narrativas.

También en esta semana, particularmente cuando el P18, la P4 y P9 manifestaron que tenían que abandonar el grupo, se observaron muestras de lazos de solidaridad entre compañeros, cuando dos integrantes del grupo expresan lo siguiente:

P12: A mí me gusta esto (refiriéndose al proyecto) y me gustaría que mis amigos, compañeros siguieran aquí.

P8: Yo no veo que sea necesario que se salgan del proyecto.

Las acciones que denotaron la manifestación de lazos de solidaridad, fue cuando algunos de los participantes que asistieron a la actividad del día sábado, se ayudaron unos a otros a elaborar un cubo por medio de papiroflexia, algunos asistentes preguntan a otros cómo realizar el siguiente doblez o cómo ensamblar las distintas caras del cubo. Estos lazos de solidaridad que se dan a menudo entre los miembros de un grupo, tienen que ver con la etapa de “Relación asistencial fuera de las sesiones del grupo” etapa que se puede manifestar dentro o fuera de las sesiones grupales (Rogers, 1984) .

De la misma manera, conforme se fue generando la dinámica grupal en las tres reuniones de la segunda semana, se observaron algunos aspectos de empoderamiento y apropiación del proyecto. Si bien, aunque aún no había una apropiación en su totalidad, ésta se iba dando en mayor medida conforme como se iban presentando las sesiones pues, mientras que en un inicio el papel de la facilitadora era más directivo, posteriormente eran los participantes quienes tomaban la conducción del grupo.

Nirenberg señala que el empoderamiento “se expresa en la toma de decisiones y la iniciativa de las acciones” (Nirenberg, 2006:129), por lo que al menos en la semana dos, algunos pequeños aspectos sobre la manifestación de empoderamiento comenzaron a hacerse presentes cuando en uno de los diarios de campo la facilitadora registró el momento en que cuatro de los participantes comentaron que ellos se encargarán de elaborar la bitácora, luego tomaron el material que utilizarían para ello y le preguntaron a la facilitadora que si podían poner música en su computadora, a lo que ella accedió y éstos escogieron la música.

Otra situación, de la cual se percató la facilitadora y en la que se observó muestras empoderamiento en algunos participantes del grupo (Diego), fue cuando uno de ellos, a quien en esa ocasión no le tocaba acudir a los grupos a entregar volantes e invitar a los adolescentes a asistir a la actividad del sábado, se mostró renuente a ser él quien acudiera a realizar dicha acción.

En la situación anterior, también se mostraron lazos de solidaridad cuando una de las participantes (Rosa) le cedió su lugar a Diego para que éste pudiera acudir a los grupos a hacer la invitación y entrega de volantes.

Nirenberg (2006) señala que cuando las personas tienen la oportunidad de participar en distintos espacios, adquieren mayor autonomía e incrementan su potencial, por lo que se contribuye a que vivan nuevas experiencias que podrían resultar significativas para sus vidas, como generar nuevas construcciones subjetivas, de tal manera que los adolescentes puedan percibir su contexto de una manera distinta a como lo hacían antes ya que como dice Kisnerman desde la perspectiva constructivista, “la creación continua de significado y

realidad es un fenómeno intersubjetivo que se da en el mundo de la vida” (Kisnerman, 1998:123).

Lo anterior, se pudo identificar en lo que logró observarse y capturar en uno de los diarios de campo cuando, después de acudir a todos los salones de segundo grado, Pedro, Felipe y Diego regresaron a la biblioteca y tres de sus compañeras que ya habían terminado de elaborar los cubos, les preguntaron que cómo les había ido a lo que ellos mostraron una sonrisa y dijeron que bien, Pedro les dijo: “yo me sentí importante” mientras que Diego y Felipe respondieron: “nos pusimos nerviosos”.

Cierto es que, este tipo de experiencias aportan elementos significativos en la subjetividad de las personas, en cómo lo que se realiza socialmente puede llegar a contribuir favorablemente en el aspecto social ya que, la subjetividad “está constituida...en los diferentes espacios sociales...” en que el sujeto vive (González, 2007:17).

No obstante, cuando Pedro expresó “yo me sentí importante” como resultado de la actividad realizada, se comienza a fortalecer su autoestima pues, según indica Feldman la autoestima “es una combinación de un sinnúmero de experiencias, interacciones e información que provienen de fuera” (Feldman, 2009:8), por lo que, el hecho de haber acudido a invitar a otros adolescentes a participar en las actividades sabatinas, resultó ser una de esas experiencias gratas.

Otros elementos que se sumaron a los hallazgos que se obtuvieron en esta semana, fueron la realización de actividades que les permitió a los adolescentes expresarse y disfrutar de lo que hacían, como lo que capturó la facilitadora en uno de los diarios de campo cuando ella le comentó a los chicos de la bitácora que les restaban cinco minutos para regresar a su clase ya que se habían excedido de tiempo, sin embargo, en ese momento la P9 dijo: “no importa que llegemos tarde, aparte a mí me gusta hacer esto”.

El comentario de la P9, manifestó su interés y gusto por realizar algunas actividades, además mediante el trabajo en grupo es posible detectar cómo es que se producen las interacciones entre los miembros del mismo que, resulta ser una de las características de los grupos de encuentro y un aspecto que señala Contreras acerca del trabajo social con grupos ya que se busca “la socialización para su conciencia y participación social” (Contreras, 2003:14).

Antes de concluir la sesión sabatina que se tuvo con los participantes, llegó la directora de la institución educativa, hecho que sin duda, contribuyó en cierta forma al reconocimiento social hacia el grupo de adolescentes quien, al ver la presencia de éstos los felicitó por asistir y le comentó a la facilitadora que extendiera la invitación a grupos del turno matutino, así mismo comentó al grupo que le parecía bien que se realizaran actividades como esas pues, quería que su secundaria estuviera siempre abierta para que ellos tuvieran la oportunidad de realizar otro tipo de actividades.

Fize (2001) indica que el reconocimiento social en relación a los adolescentes, tiene que ver con que se les reconozca como personas que tienen derechos y responsabilidades ya que, el valor que la sociedad le ha otorgado a este grupo etario ha sido de “desconfianza y rechazo colectivo” (Fize, 2001:26), por lo cual, el hecho de que la directora de la institución educativa presenciara la asistencia y participación de los adolescentes en actividades de su interés como las que se realizaron en el proyecto, les daba la posibilidad de que se les viera con mayor confianza, lo que también ayudaría en la modificación de las percepciones que

se habían creado hacia ellos y se les reconociera como personas responsables y con capacidad de comprometerse con sus propias acciones.

Semana 3

Fechas: 23, 24 y 25 de Octubre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Elaborar una bitácora de la actividad realizada el pasado 18 de Octubre.
- Preparar material para la actividad “Jugando y conviviendo”
- Invitar a los grupos de primer grado.
- Crear mayor convivencia entre adolescentes por medio del uso de juegos de mesa.

Actividades:

- Realizar la bitácora semanal.
- Entregar volantes a los grupos de primer grado.
- Realización de la actividad “Jugando y conviviendo”

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante, fotografías y narrativas.

Los datos obtenidos en las sesiones de la tercera semana, comprendieron aspectos relacionados a una limitada comunicación entre los miembros del grupo de intervención pues, en la reunión del sábado anterior, la facilitadora solicitó a los adolescentes que se organizaran para ir trabajando el material que se utilizaría en la actividad “Jugando y conviviendo”, en la cual usarían juegos de mesa y, ellos se encargarían de elaborar un juego de serpientes y escaleras.

La situación que manifestó una limitada participación por parte de los adolescentes, fue cuando la facilitadora al llegar al salón, se percató de que no habían avanzado mucho al material pues en el pellón que se les entregó para elaborar el serpientes y escaleras sólo habían dibujado los círculos, algunos de los participantes comentaron que fue porque no les habían entregado sus compañeros el pellón y los gises a tiempo, y otros comentaron que se les había olvidado.

La situación anterior, refleja y “pone a prueba la libertad y confianza que merece el grupo” (Rogers, 1984:26), tanto en la forma en que expresaron su sentir frente a otros compañeros, como la manera en que los participantes iban estableciendo sus relaciones y la libertad que les dio la facilitadora de organizarse ellos mismos para trabajar el material.

Además, de acuerdo con Rogers (1984), es en la etapa de “Expresión de sentimientos negativos” donde se produce lo anteriormente descrito pues, en algunas ocasiones, los primeros sentimientos que llegan a expresarse se manifiestan en conductas negativas hacia otras personas del grupo, como fue en la situación anterior expresada por la facilitadora cuando unos miembros del grupo culpabilizaron a los otros por no haberles entregado el

material a tiempo, sin embargo, quienes no recibieron el material tampoco hicieron algo de su parte para tenerlo a tiempo.

También, en esa semana, se continuaron detectando muestras de empoderamiento por parte de algunos participantes, pues mostraban iniciativas de su parte para llevar a cabo algunas tareas como cuando en una de las sesiones, mientras que los participantes se encontraban concentrados en la elaboración del material, Lety dijo que ella llevaría el sábado una lotería y María por su parte propuso llevar un twister.

Así mismo, en ése momento la facilitadora necesitaba que dos personas la acompañaran a entregar volantes, pero los cuatro participantes dijeron que querían ir a los salones a invitar a otros compañeros por lo que se tuvo que hacer un sorteo, ya que era necesario que algunos de ellos continuaran trabajando con el material.

En las acciones anteriores, fue posible observar aspectos que tenían que ver con la toma de decisiones o empoderamiento, como también, con que los participantes mostraran tener confianza en sí mismos ya que al inicio en que comenzaban a hacerse las invitaciones a los distintos grupos escolares, los participantes mostraban nerviosismo al hablar frente al grupo, tartamudeaban o simplemente solicitaban a la facilitadora que ella lo hiciera mientras ellos entregaban volantes.

Los cambios que comenzaron a producirse como los que se lograron entender en el párrafo anterior, tienen que ver con esa reconstrucción de la realidad y lo que las experiencias que se pueden vivir en un grupo pueden producir, ya que las acciones de un proyecto “permiten modificar la situación inicial en una situación objetivo” (Kisnerman, 1998: 236).

Además, las expectativas planteadas al inicio del proyecto por los participantes tenían que ver, entre algunos otros aspectos, con la oportunidad de poder ser partícipes en la toma de decisiones y acciones acerca de algo, en este caso, del proyecto de intervención.

No obstante, otros de los datos que se obtuvieron en la tercera semana fueron la interacción, la cual, fue posible observarse de distintas formas como cuando en un momento la facilitadora preguntó a los participantes que si ya habían terminado de elaborar el material, en ese momento se mostró una diferencia de opiniones entre Candy y José quien sólo se quedó serio ante la expresión de su compañera, por su parte Rosa se acercó con José y le comentó que le habían quedado muy bien las serpientes que hizo y le dijo: “ya vez, sí sabes dibujar”, Lety también le dijo: “sí, te quedaron padres”, y José sonrió.

La situación anterior, expresa dos aspectos, conocidos por Rogers (1984) etapas dentro del proceso grupal que se experimenta en los grupos de encuentro, esas etapas son cuando “El individuo recibe realimentación” y “El enfrentamiento”, esta última a menudo suele ser negativa, según señala el autor, sin embargo, también pueden darse enfrentamientos positivos entre los integrantes de un grupo. Al menos en la situación de los adolescentes, el enfrentamiento se produjo con acciones negativas como lo sucedido entre José y Candy.

Igualmente, los acercamientos que tuvieron Rosa y Lety hacia José con los comentarios realizados, demostraron el reconocimiento hacia el trabajo realizado por su compañero. Es importante mencionar que, en un inicio, José se negaba a realizar los dibujos de las serpientes pues decía que él no sabía dibujar.

Otra de las maneras en que fue posible observar la interacción que se producía entre los adolescentes, fue cuando se realizó la actividad sabatina “Jugando y conviviendo”, en

donde varios de los participantes a pesar de que no se conocían, se daban la oportunidad de interactuar unos con otros, al respecto una participante en una de sus narraciones escribió lo siguiente:

P6: Yo me sentí excelente, porque convivimos y pudimos hablar con otras personas que no conocíamos y con algunas que ya conocíamos, además me gustó cuando jugamos los juegos de mesa, como las serpientes y escaleras.

En dicha actividad, adicionalmente a lo escrito por una de las integrantes del grupo de intervención, se pudieron observar otros aspectos sobre la interacción y manifestación de autonomía cuando los participantes de los distintos equipos se organizaban para asignar los turnos y el orden de cómo irían participando así como cuando había quiénes se mostraban un poco más serios o les daba vergüenza hacerlo, el resto de sus compañeros los animaban a que no tuvieran pena en cooperar con los castigos para que participaran ya que “esa es la finalidad de los juegos, convivir y divertirse” comentaron algunos de los asistentes.

Así mismo, en esa sesión una vez que ganó un equipo, todos pasaron al juego del twister donde casi todos los asistentes querían participar de inmediato en el juego, algunos dando las señales de qué colores habría que tocar y otros competir con los representantes de cada uno de los equipos. Otros de los participantes se percataban que faltaban compañeros suyos en participar, por lo que los animaban a que jugaran ya que “todos tenemos la oportunidad de hacerlo, a eso venimos” comentó uno de los asistentes.

Ritzer (2001), analizando las interacciones desde el punto de vista de Simmel (1906-1950) dice que la interacción se da en el momento en que establecemos relaciones con otras personas, algunas veces estas relaciones son limitadas por lo que cuando es así, la confianza “se convierte en algo cada vez más importante” (Ritzer, 2001:347), pues es lo que permite a las personas relacionarse con otras de determinadas formas. Ciertamente es que, la confianza es un aspecto que al menos en las sesiones que se tuvieron en esta semana, pudieron ser un poco más visibles pues, al existir mayor integración en el grupo hay más posibilidades de que los miembros participen y se expresen una vez que se ha generado mayor confianza a la que existía en un inicio.

Semana 4

Fechas: 30,31 de Octubre y 01 de Noviembre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Preparar guión para una dramatización.
- Invitar a los grupos de tercer grado.
- Realizar una dramatización que promueva la importancia de estructurar un proyecto vida.

Actividades:

- Entregar volantes a los grupos de tercer grado.
- Realización de la actividad “Dramatización”.

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante, fotografías y narrativas.

En lo que respecta a la cuarta semana, surgieron algunos contratiempos en cuanto a las cuestiones climáticas que no dieron la oportunidad de realizar la dramatización como se tenía planeada, por lo que se realizaron algunas modificaciones respecto a la actividad sabatina y se trabajó con la elaboración de un proyecto de vida. De la misma manera, en las reuniones que se tuvieron con los adolescentes en la semana, se siguieron encontrando aspectos relacionados al empoderamiento por parte de los miembros del grupo de intervención, también se observaron muestras de integración grupal que se expresaba en las expresiones captadas entre los adolescentes, la estructuración y definición de un plan de vida.

En cuanto a los elementos vinculados a las muestras de empoderamiento, en una de las sesiones lo primero que preguntaban los participantes a la facilitadora era si acudirían a los distintos salones a repartir volantes y a hacer la invitación a los grupos para la sesión del sábado, a lo cual la facilitadora les dijo que sí, nuevamente sin necesidad de que ésta interviniera, ellos se organizaron para repartir los volantes y hablar frente a los grupos, en esta ocasión ya no solicitaron apoyo de la facilitadora, ellos lo hacían solos sin mostrarse apenados ni tampoco tartamudeaban al hablar frente a los grupos.

Lo anterior demuestra cómo el papel de la facilitadora que en un inicio fue más directivo, iba pasando a ser más de un guía, ya que eran los adolescentes quienes iban tomando el control del grupo, haciendo más evidente la manifestación de liderazgos por parte de los miembros.

Además, la dinámica que hasta el momento se estaba generando en el grupo, permitió que se fueran produciendo algunos otros aspectos, entre ellos se encontraban el hecho de que los adolescentes demostraran pertenencia y confianza hacia los miembros del grupo, al ser ellos quienes se organizaban para realizar las actividades planeadas, ello, sin requerir el apoyo de la facilitadora en comparación de como lo hacían en las primeras sesiones, pues la toma de decisiones se daba aún más por parte de los adolescentes, manifestando también su apropiación del proyecto.

Entonces, se puede hablar de que los participantes mostraban grados de autonomía, por lo tanto, ello iba favoreciendo en la forma que los adolescentes mantenían sus relaciones interpersonales que, al menos en el contexto en que se desarrollaba el proyecto, se observaba entre compañeros y amigos independientemente de que pertenecieran o no al grupo de intervención.

En ese sentido, es posible identificar la etapa de “Expresión y exploración de material personalmente significativo” que se produce en los grupos de encuentro pues, según Rogers es ahí cuando los miembros llegan a sentir que “éste es su grupo” (Rogers, 1984:26), es decir, que se sienten parte del grupo.

En una de las reuniones grupales, también se observó cómo los participantes expresaban al resto de los asistentes las metas que pretendían alcanzar para cumplir su proyecto de vida y, en un momento posterior algunos participantes narraron cómo se sintieron al haber expresado a otras personas algo que no habían compartido antes.

P11: Está bien que todos hayan preparado su proyecto de vida. Al principio sentí que se burlarían de mí, pero no, respetaron mi proyecto.

P5: Fue muy lindo saber su futuro ya que la mayoría de las personas se lo cuentan a las personas de confianza. Me sentí feliz y algo nerviosa de la emoción de ser comunicativa con los demás.

Igualmente, los participantes expresaron la utilidad que tuvo para ellos el elaborar un proyecto de vida, tanto para quienes formaban parte del grupo de intervención como para los participantes que asistían a las sesiones sabatinas, aspecto que sin duda, contribuyó a su autoconocimiento. Además, cuando los participantes reconocieron a otros el momento en que elaboraron un buen trabajo, se estaban dando cuenta de cómo eran vistos ante los demás, a lo que Rogers (1984) define como “realimentación”⁵.

Enseguida, las tres primeras frases corresponden a los miembros del grupo de intervención, mientras que las últimas dos narraciones fueron retomadas de un ejercicio realizado en las últimas sesiones que, sin duda, denotaron la utilidad que tuvo para ellos el haber elaborado un proyecto de vida.

P11: Me fue útil en saber lo que quiero hacer en un futuro.

P5: Me ayudó en poder continuar mi meta a mi manera y siendo yo misma.

P6: Me fue útil en saber lo que yo quería.

PE3: Había una vez un joven, llamado Filip y a él lo invitaron a “te dejo mi huella” y él aprendió mucho y también se divirtió, ahí aprendió muchas, muchas cosas y también hizo su plan de vida y así estuvo más preparado para el futuro.

PE2: Érase una vez un niño llamado Bones, James Bones. H. James lo molestaban mucho porque tenía un plan de vida un tanto extraño. Lo invitaron a un taller que tenía unos proyectos que a él le interesaban mucho. Así James estuvo asistiendo constantemente a las clases, para así poder saber qué proyecto de vida tener. James pudo cumplir su proyecto de vida y cumplir su sueño. Pasaron años y James se hizo un adulto responsable, un gran hogar y un buen empleo.

La última narración elaborada por el participante, demuestra la forma en que se visualiza el adolescente en un futuro y, lo que para él significó incorporarse al proyecto.

Además de haber expresado la utilidad que tuvo para los participantes que asistieron a la sesión sabatina el haber elaborado un proyecto de vida, también expresaron de forma escrita lo que éste significaba para ellos, a lo cual, expresaron lo siguiente:

-Una visión de tu vida futura, y para comer y vivir.

-Es saber de nuestro futuro y lo que haremos.

-Es una visión de lo que quieres lograr.

-Es un mapa que te guía.

-De una vez planear qué quieres ser de grande.

Los datos obtenidos respecto a lo que significaba para ellos un proyecto de vida, se mostró con seguridad y claridad pues, expresaron la utilidad que éste tiene para lograr lo que se proponen.

⁵ Según Carl Rogers, la realimentación es definida como “el proceso de...interacción libremente expresiva, el individuo recibe muy pronto gran cantidad de datos acerca de la forma en que aparece ante los demás” (Rogers, 1984:35).

Después de todo, Donas (2001) señala que el hecho de que los adolescentes cuenten con un proyecto de vida, resulta ser un factor que permite hacer “frente a los riesgos sociales” (Donas, 2001:473), es decir, que entre más claro y definido tengan un proyecto de vida, es más probable que logren cumplir con sus objetivos personales.

Semana 5

Fechas: 6,7 y 8 de Noviembre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Ensayar el guión de dramatización.
- Invitar a los grupos de segundo grado.
- Realizar una dramatización que promueva la importancia de estructurar un proyecto vida.

Actividades:

- Entregar volantes a los grupos de segundo grado.
- Realización de la actividad de Dramatización.

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante, fotografías, narrativas y video.

Durante las sesiones de la quinta semana, los miembros del grupo de intervención continuaron mostrándose propositivos al expresar sus opiniones y propuestas para el maratón que se llevaría a cabo en la sexta semana, algunas de las propuestas hechas por los participantes fueron: “que se reconozca a los tres primeros lugares de la carrera”, “sí que se les entregue una medalla de moneda de chocolate”, “también sería importante dividir los grupos por ejemplo uno de corredores y otros de caminadores”, “que la carrera sea de 3km, así se hace siempre aquí en la escuela cada año, de 3km”, “otra idea puede ser que los números los hagamos de fomy”, “podemos hacer unas banderitas”.

Fue posible observar, la manifestación de grados de autonomía en la mayoría de los miembros del grupo de intervención, principalmente los aspectos de participación continuaban haciéndose presentes, particularmente en aquellos participantes que habían sido constantes en su asistencia a las actividades sabatinas.

Otro dato importante que se manifestó en las reuniones con los integrantes del grupo fueron las cuestiones de interacción y de ayuda mutua, en especial, cuando los participantes se encontraban ensayando la dramatización que llevarían a cabo en la actividad sabatina, se observó que algunos participantes sugerían hacer modificaciones al guión que ya se había redactado, otros sugerían a sus compañeros como actuaran para que lo hicieran mejor y cómo lo podían hacer. Ninguno de ellos se mostró molesto o inconforme con las sugerencias de sus compañeros.

Lo anterior, podría considerarse como resultado de lo que se ha experimentado al interior del grupo, en tanto la experiencia se construye a través de las relación e interacción que se

tiene con el otro, así como a partir de las distintas etapas que se viven durante el proceso grupal, lo cual también brinda a los adolescentes, la oportunidad de tener una percepción distinta del mundo. Además, es posible detectar cómo la libertad y confianza que el facilitador le otorgó a los miembros del grupo, les fue permitiendo poner a prueba y fortalecer sus habilidades tanto individuales como grupales pues, conforme se desarrollaban las sesiones, tendrían que ser ellos mismos quienes dirigieran al grupo, aspecto que en cierta medida se fue logrando.

En ese sentido, es posible señalar que los aspectos relacionados a la participación se iban cumpliendo por parte de algunos miembros del grupo pues, retomando a Nirenberg (2006) y como ya se había señalado con anterioridad, con el ejercicio de la participación las personas adquieren y demuestran autonomía además de potencializar sus recursos, lo cual se iba manifestando a lo largo de las sesiones de la misma forma en que se hacía presente la limitación de participación por parte de algunos integrantes del grupo que, aún no expresaban con libertad sus opiniones, ya que sólo apoyaban las propuestas del resto de sus compañeros.

No obstante, algunos índices de autonomía, solidaridad, interacción y organización por parte de los miembros del grupo continuaban haciéndose presentes, cuando al llegar los miembros del grupo a la sesión sabatina comenzaban a organizarse, a preparar el aula para lo que sería la escenografía de la dramatización que representarían, también cuando se incorporó un grupo de adolescentes del turno matutino a la actividad y cuando tuvieron que trabajar en equipos al tener que designarle un nombre a la dramatización, según lo habían solicitado los adolescentes que participaron en dicha dramatización.

Fue en esa sesión, cuando la facilitadora y una observadora se percataban de que al inicio los asistentes se separaban entre quienes se conocían del turno matutino y los que se conocían del turno vespertino, limitando así la convivencia e interacción de unos asistentes con otros y demostrando la falta de participación e integración de algunos de ellos pues, una observadora así lo hizo saber a la facilitadora en su diario de campo al finalizar la sesión:

O1: Durante las sesiones a las que he asistido, veo que los chavos participan, has tenido una buena respuesta por parte de ellos, hay dos o tres que participan más, sé que no se puede obligar a participar a todos, pero busca la manera en que todos se sientan parte del grupo. Los que ya se conocían trabajan bien juntos, haría falta integrar a los que van llegando, sé que es un poco complicado, pero se podría cumplir.

Así mismo, cuando los adolescentes finalizaron la dramatización, se realizó una actividad en equipos, la cual permitió a los asistentes interactuar un poco con personas que no conocían o habían convivido antes y, se proyectó un pequeño cortometraje en donde a lo largo de éste, se observó que algunos asistentes comenzaban a tener contacto con otros adolescentes que apenas comenzaban a conocer.

Es claro que, la interacción y convivencia entre miembros de un grupo es posible lograrse cuando existe confianza entre los miembros de éste, sin embargo, la presencia de adolescentes del turno matutino, pudo dar la pauta a que los adolescentes reflexionen acerca de la importancia de convivir con personas a las que no conocían antes, hallazgos que se obtuvieron y serán mostrados en sesiones posteriores de este mismo apartado.

Semana 6

Fechas: 13,14 y 15 de Noviembre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Elaborar material para la actividad del maratón deportivo.
- Realizar la inscripción de participantes al maratón.
- Promover la participación activa por parte de los adolescentes y padres de familia a través de un maratón.
- Realizar una acción social para fomentar la participación y reconocimiento de los adolescentes.

Actividades:

- Inscripción al maratón
- Elaboración de material.

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante, fotografías y narrativas.

Las actividades que se llevaron a cabo en la sexta semana del proyecto de intervención, por un lado, permitieron obtener hallazgos acerca de la autonomía que continuaba expresándose en algunas acciones de los participantes, por ejemplo, cuando en una de las sesiones llegó la facilitadora al grupo, ellos ya se habían organizado para ver quién trabajaría en el material y quienes asistirían a los salones a realizar las invitaciones correspondientes, así mismo, se expresaron con mayor libertad y se observó que interactuaban en mayor medida, puesto que mientras elaboraban su material se detenían a platicar entre ellos de varias cosas.

En relación a lo anterior, es importante aclarar que a pesar de que los adolescentes mostraban autonomía, también tenían que esperar a la facilitadora para continuar con las actividades pues, como se dijo con anterioridad, a pesar de que el grupo sea quien se conduzca solo, la facilitadora aún estaba presente para guiar las acciones de los participantes.

De la misma manera, se pudo observar que los participantes aún demostraban una limitada interacción entre algunos miembros del grupo, particularmente entre las P16 y P17, hacia los P1 y P7, ya que las dos primeras, sólo interactuaban entre sí dejando de lado a sus dos compañeros. A comparación de otras sesiones, se mostraba más evidente que los P1 y P7 se relacionaban más con el resto de sus compañeros, con ellos sí platicaban e incluso se daban muestras de afecto como abrazos y jugueteos entre ellos mismos. A pesar de que la facilitadora intentaba propiciar la comunicación entre los cuatro participantes, los primeros mostraban una cierta resistencia pues, no fue posible lograrlo.

Por otro lado, un acontecimiento que no se había presentado en sesiones anteriores, fue la asistencia de padres de familia a actividades del proyecto, hecho que se hizo presente en la actividad del maratón donde al menos una madre de familia participó en la carrera mientras

que el padre de familia de uno de los adolescentes, se dedicó a tomar fotografías durante el tiempo en que se realizó la actividad y, la abuela de uno de los participantes apoyaba con porra a su nieto.

En ese sentido, es posible retomar las aportaciones que Kisnerman (1998), Donas (2001) y Nirenberg (2006), hacen en relación a que los adultos han creado representaciones negativas sobre los adolescentes, a quienes se les ve como personas con poco sentido de responsabilidad y como personas peligrosas, por lo cual, el hecho de que los padres de familia y otros familiares se vieran involucrados en actividades como la que se llevó a cabo en el proyecto de intervención, contribuye a construir otro tipo de representaciones y percepciones que se tienen en torno a los adolescentes y jóvenes, así como a que se pueda brindar un mayor reconocimiento social a este grupo.

No obstante, cabe la posibilidad de que a partir de la actividad realizada, los adolescentes que participaron en el maratón también cambiaran algunos de los pensamientos o ideas que tenían sobre cómo creían que eran vistos por los adultos, a lo que podrían otorgar nuevos significados como resultado de la experiencia que tuvieron en este tipo de actividad.

Aunado a lo anterior, una de las participantes expresó que: "yo me sentí bien porque además cuando caminábamos por el parque algunas personas volteaban a ver las banderitas que llevaba en las manos y pues esa era la finalidad" (P5). Lo expresado por la participante, demostró que, sin duda, ese era uno de los objetivos que perseguían los miembros del grupo de intervención al realizar dicha actividad, hacerse notar en el parque en que se realizó la carrera

Semana 7

Fechas: 20,21 y 22 de Noviembre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Elaborar un cuento respecto a la experiencia que se tuvo en el proyecto de intervención.
- Realizar un taller que permita recuperar las experiencias vividas durante la fase de intervención del proyecto.

Actividades:

- Elaboración de un cuento.
- Realización del taller "Sellando experiencias".

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante, fotografías, narrativas y audio.

Las actividades que se realizaron en las sesiones de la séptima semana, arrojaron información muy significativa, misma que parte desde las propias perspectivas y experiencias que tuvieron los adolescentes durante todo el proceso de intervención. Es importante señalar que, los datos obtenidos en la reunión del taller "Sellando experiencias" de esta semana, corresponden a una parte del grupo pues, debido a que no se tuvo la

asistencia de todos los miembros, se realizó un segundo taller con los participantes que no se habían presentado en la sesión sabatina del día 22 de noviembre del 2014.

Una de las actividades realizadas en esa semana, fue la elaboración de cuentos sobre el proyecto por parte de los participantes. A través de ellos, entre otros hallazgos se pudo conocer lo que significó para cada uno de ellos la experiencia grupal y, si habían detectado o no cambios a nivel personal como resultado del proceso grupal ya que “la finalidad primordial...” de los grupos de encuentro “es el provecho de sus líderes” (Rogers, 1984:169).

Cabe mencionar, que la mayoría de los cuentos elaborados por los participantes fueron muy breves, sin embargo, narran elementos que quizás fueron los más significativos desde la experiencia de cada uno de los miembros.

Las siguientes narraciones realizadas por dos de los participantes, manifestaron lo que podría considerarse la necesidad que tenían de estructurar un proyecto de vida que al final, sería de utilidad para su autoconocimiento.

P10: Había una vez un joven que quería estudiar algo y necesitaba ayuda, un día que iba caminando por la calle, se encuentra con una secundaria llamada “Mariano Azuela”, y se da cuenta que dentro hay una maestra dando clases a algunas personas y entonces el joven entra y se inscribe en esas clases y entre todos tratan de ayudar para poder triunfar en el futuro.

P1: Había una vez un niño de 14 años en la secundaria número 62 que se llamaba Alex Tinor que no sabía qué quería ser de grande y nunca se preocupaba por eso, hasta que un día un amigo le pregunta -¿qué quieres ser de grande? y él dijo- hay dios mío, no sé. Su amigo le dijo -piensa en qué eres bueno, si quieres te ayudo a descubrirlo-, Alex Tinor le dijo -claro muchas gracias-, y juntos descubrieron lo que querían ser de grande.

Adicionalmente a las cuestiones de autoconocimiento y de la necesidad de estructurar un proyecto de vida, otros participantes en sus cuentos describieron cómo su participación en el proyecto generó algunos cambios en la forma de expresarse y relacionarse con otras personas, he aquí un resumen del cuento de uno de ellos:

P11: Había una vez dos niños llamados Adrián y José, ellos eran muy tímidos y no participaban ni se expresaban...un día un chavo llamado Felipe se les acercó y les dice, ¿por qué están tan solos?, los invito a un proyecto que estamos haciendo los sábados y tienen que participar...Felipe los esperó y nunca llegaron, a la semana siguiente Felipe volvió a ir con ellos y les preguntó que, porque no fueron y ellos contestaron que tenían miedo de que todos se burlaran de lo que dijeran...Felipe dijo que fueran que nadie se burlaría de ellos...

Al final del cuento, el P11 narró cómo a partir de su integración al proyecto, los personajes principales (Adrián y José) se vuelven más participativos como otros de sus compañeros.

En la narrativa del adolescente es posible obtener distintos elementos, entre ellos; la manifestación de participación, dos etapas de los grupos de encuentro de acuerdo a la experiencia de Carl Rogers con estos grupos (1984), la primera de ellas “El encuentro básico” que se refiere al acercamiento que llega a producirse entre los miembros de un grupo, los cuales se producen dentro y/o fuera de éste, es decir, en la vida cotidiana así como aspectos que probablemente pudieran estar relacionados con situaciones de

exclusión social como el hecho de que no asistieran a las actividades que se les había invitado por miedo a que otras personas se burlaran de ellos, personas que no los hicieran parte del grupo.

La segunda etapa de los grupos de encuentro denominada por Rogers (1984) “La relación asistencial fuera de las sesiones de grupo”, es en donde además de mostrarse lazos de solidaridad, se producen muestras de empatía que, para la otra persona pueden resultar experiencias favorablemente significativas. La solidaridad y empatía que se observó en la narración del cuento, se manifestó justo en las frases que dicen: “Felipe volvió a ir con ellos y les preguntó que, porque no fueron” y “Felipe dijo que fueran que nadie se burlaría de ellos”.

También, en lo que respecta a la actividad de la elaboración de cuentos, otros de los datos obtenidos fueron la percepción que los participantes tuvieron acerca del proyecto donde, tanto miembros del grupo de intervención como uno de los participantes que asistieron a las actividades, lo percibieron como un proyecto exitoso, los siguientes fragmentos retomados de los cuentos así lo manifestaron:

P5: Con su sabiduría crearon diversas actividades en las cuales se divertían y expresaban lo que sentían; al final de cada junta se mandaba hacer una pintura con todos sus miembros para así poder conocer el éxito de sus reuniones.

PE2: Después de varios días ellos llamaron a su proyecto “Te dejo mi huella” y con ello el plan de Susy salió a flote y su proyecto surgió con éxito”.

Dos elementos más recabados de la redacción de los cuentos fueron por un lado, los cambios producidos en cuanto a la reconstrucción de significados ya que según Martínez (2006) retomando a Heidegger (1974) y Polikinghorne (1982) dice que “la experiencia se forma a través de interpretaciones sucesivas del mundo” (Martínez, 2006: 107), dicha interpretación es posible entenderse a través de la siguiente narración, específicamente, en el último renglón:

P14: Había una vez una niña que no tenía nada que hacer en el salón, pero llegó una muchacha que quería hacer un proyecto con nosotros, entonces pasó el tiempo y fueron pasando actividades y nos fueron gustando, y la niña iba cambiando de pensar.

Por otro lado, el siguiente elemento obtenido de algunos fragmentos de las narrativas, describen lo que percibían algunos miembros del grupo como la existencia de una limitada comunicación e interacción entre adolescentes.

P3: Había una vez un grupo de una secundaria donde tenían alumnos bien portados, un día una maestra llegó a dar clases para poder comunicarnos entre todos, un día fuimos a platicar a un aula de qué queríamos planear para hacer, todos empezaron a opinar ideas de juegos de mesa, carreras, obras de teatro, etc.

P5: Según se cuenta en la secundaria 62, existieron aquellos que deseaban la convivencia y no las peleas entre grados.

P17: Había una vez un joven que se sentía mal porque todos sus compañeros no se llevaban bien entre todos y él estaba triste porque no encontraba nadie quien lo ayudara, un día llegó una muchacha a dar clases todos los jueves y viernes y los sábados hacían

actividades muy padres y todos se llevaban muy bien gracias a ella todos eran amigos y estaba feliz porque encontró la solución en sus clases.

En la séptima semana, como ya se había indicado anteriormente se realizó un taller con una parte del grupo, en ese taller, se pudo conocer desde la perspectiva de los participantes, si se cumplieron o no las expectativas que tenían acerca del proyecto.

P12: Yo pensé que no vendría gente.

P11: Sí porque me divertí y participé.

PE3: Sí porque, conocí gente que no conocía.

PE1: Sí esperaba que vinieran a los sábados como unas veinticinco personas.

P6: Sí porque, hice actividades que no nos dejaban hacer.

Igualmente, los adolescentes pudieron manifestar las percepciones que tenían acerca del personal de la escuela, aspecto que sin duda cambió puesto que, en la fase de diagnóstico los participantes decían que no los dejaban hacer nada y, con el permiso que se les otorgó de llevar a cabo el proyecto dentro de las instalaciones de la escuela sus concepciones cambiaron.

PE2: Creí que no nos dejarían porque decían que la directora era malvada.

P6: Yo pienso que las personas se expresan más aquí que en las clases. Nos da la oportunidad de conocer a los demás grupos y entretenernos.

P10: Que fue muy generosa al dejarnos.

P11: Pues que sirvió para que conviviéramos. Estuvo bien que nos dejaran hacerlo.

PE3: Pues todos los profes nos caen mal pero, no sabía que hubiera un permiso para eso yo pensé que nos correrían.

Otros datos igualmente importantes, fueron los que se obtuvieron respecto al autoconocimiento que manifestaron los adolescentes:

P6: Convivo más con las personas a las que no les he hablado.

P10: Que puedo aprender cómo son las personas y puedo conocerlas más.

P11: Que antes no participaba y me daba pena, ahora no.

P12: Soy menos penosa y hablo un poco más...que he conocido más sobre mí.

P16: Aprender en temas específicos.

PE1: Que reflexiono más.

PE2: Que convivo más y soy buena persona... en tener un plan de vida.

PE3: En saber lo que quiero lograr a futuro.

Los cambios que se produjeron en cada uno de los adolescentes en los grupos de encuentro, se ubican en la etapa de “Cambios de conducta en el grupo” que, se encuentra más en relación a los cambios producidos después de la experiencia grupal ya que, los participantes pueden manifestar lo que para ellos resultó favorablemente significativo en ese proceso. En

este tipo de grupo las personas comparten y descubren aspectos individuales a través de la experiencia grupal, esta es la esencia de los grupos.

Semana 8

Fechas: 27 y 29 de Noviembre de 2014.

Objetivos de las sesiones:

- Realizar un taller que permita recuperar las experiencias vividas durante la fase de intervención del proyecto.

Actividades:

-Realización del taller “Sellando experiencias”.

Instrumentos de evaluación: Diarios de campo, observación participante y audio.

En la última semana del proyecto de intervención, se tuvieron dos sesiones, la primera de ellas dedicada a la realización de un segundo taller con el resto de los participantes que no habían estado presentes en el pasado sábado 22 de noviembre y, la segunda sesión, correspondió a la actividad de cierre del proyecto.

De los datos que se obtuvieron a partir del taller realizado, se encuentran en primer lugar, lo que significó para los participantes tanto el grupo como el proyecto, a lo cual, los participantes expresaron:

P5: Emoción por lo que hacíamos y cómo salía todo y del grupo era amistad porque convivíamos todos.

P14: Yo puse alegría porque, me la pasaba riendo por lo que hacía Diego...y en el grupo puse felicidad porque, le hablo a Erick también a Diego.

P17: El proyecto es más que un significado para mí, yo le puse valor y el grupo es padre porque estuvo chido todo lo que hicimos este año, siempre lo voy a recordar.

P7: Amigos porque estuve con Pedro, Diego, Felipe y... diversión porque me divertí mucho.

De acuerdo a cada uno de los aspectos que compartieron los miembros del grupo, todos hacían referencia a lo que la experiencia grupal les pudo aportar, tal y como sucede en los grupos de encuentro desde la experiencia de Carl Rogers (1984). Además, los participantes hablaron de valores como la amistad, de haber experimentado emociones, sentimientos y de haber tenido la oportunidad de convivir con sus compañeros.

Cierto es que el trabajo que se realiza con los grupos de encuentro, permite a los participantes encontrar formas de relacionarse con otras personas, explorar poco a poco actitudes, sentimientos, aspectos como la comunicación, confianza, empatía, etc., elementos que surgen tanto en los grupos de encuentro como aspectos que se producen como resultado de la implementación de actividades de “Aprendizaje cooperativo y situado orientado a la comunidad” (García & Díaz, 1999 en Díaz & Hernández, 2002:59).

En segundo lugar, los participantes dieron sus opiniones acerca de las personas que estuvieron asistiendo a las actividades sabatinas, mismas que manifestaron el gusto e interés por parte de las personas que estuvieron asistiendo al proyecto.

P14: Que, qué bueno que vinieron. Porque uno los ve y dice, no le va a gustar pero luego ves que sí les gustó.

P5: La emoción de que vinieran, y se ve que algunos decían ah mira, se ve interesante pues entonces entramos, y así.

Los participantes también expresaron que “convivir”, “participar” y haber tenido la oportunidad de interactuar con personas que no lo habían hecho antes, fueron algunos de los aprendizajes que tuvieron como resultado del proyecto.

En tercer lugar, los participantes hablaron acerca de las expectativas que desde su punto de vista no se cumplieron en su totalidad como:

P17: La participación... de los alumnos de la escuela.

P5: La confianza de hablar, de los que por decir no opinaban o decían algo por decir así de que me equivoco.

Desde la perspectiva de algunos de los miembros del grupo faltó más participación de parte de los alumnos de la institución educativa y generar más confianza en el grupo para aquellas personas que no se sentían muy integrados dentro de este, situación que los llevó a limitar su participación.

También, se retomó información acerca de los cambios que los participantes lograron detectar en ellos como resultado de su trabajo en el proyecto de intervención, a lo cual se obtuvo:

P5: Yo soy más abierta, veo que pues he convivido más con mis compañeros y hablo con más fluidez sobre cualquier tema.

P7: En lo personal no siento ningún cambio conmigo ni con la gente que está a mí alrededor, quisiera el cambio de convivir mejor con mi hermano.

P16: El proyecto me ha contribuido en el hecho de convivir más, en ayudar a más personas, en reflexionar sobre cada tema que vemos y he contribuido en este proyecto el cual me gustó mucho.

P17: Sentí algún cambio porque convivo más con Brenda, porque siempre peleábamos y ahora nos llevamos más bien que antes, hablamos, compartimos más y nos llevamos mejor que antes.

Desde la experiencia de los participantes, algunos tuvieron la oportunidad de generar cambios no sólo a nivel personal sino también social, en cuanto a su forma de relacionarse con otras personas y expresarse, para otros se produjeron cambios a nivel de sus relaciones interpersonales mientras que, para uno de los participantes, no se produjo cambio alguno según su experiencia. Esos cambios no se dieron para el P7, que tal vez pudo deberse a que no se dio la oportunidad de participar en todas las actividades del proyecto, especialmente en las que se realizaron los días sábados pues, tal vez ello hubiera contribuido a que se generara algún cambio a nivel de sus relaciones interpersonales.

Al respecto, dentro de los grupos de encuentro Rogers (1984) señala que se van a presentar fracasos, desventajas y riesgos, por ejemplo, que haya miembros que no muestren cambios en aspecto alguno, otros pueden ser que presenten cambios, sin embargo, no todos llegan a permanecer, quizás ello tenga que ver con cómo los sujetos pueden dejarse llevar por el medio en que se desenvuelven, de volver a ser lo que eran antes porque su medio no les da la posibilidad de abrirse a cambios, pues como indica Kisnerman (1998), puede haber obstáculos que no permitan a los sujetos pasar de una situación a otra de transformación y, algunos otros fracasos, desventajas o riesgos de estos grupos tienen que ver con que no se llegan a establecer en algunos casos, relaciones con otras personas de la manera en que se quería hacer.

Finalmente, en el cierre del proyecto, se contó con la asistencia de algunos padres de familia de los miembros del grupo de intervención, mismos que se mostraban contentos y entusiasmados de conocer todo lo que sus hijos hicieron dentro del proyecto. Además, el apoyo por parte de los padres de familia hacia sus hijos, probablemente pudo contribuir en el reconocimiento de aquellos hacia los adolescentes, de crear una percepción distinta de este grupo como personas comprometidas y responsables con su propio trabajo, de que son personas que también se preocupan por otros y pueden contribuir a generar cambios en distintos ámbitos.

4.7.1 Una mirada desde el profesional de trabajo social

Se ha considerado importante, hablar acerca de la implicación del profesional en trabajo social sobre el trabajo con grupos, sobre todo si se trata de llevar a cabo proyectos de intervención social. Particularmente, hablando del presente proyecto que se llevó a cabo con un grupo de adolescentes que, según Kisnerman es una población que se caracteriza por encontrarse en una etapa en la que “se construye la identidad” en donde se expresa la “necesidad de ser...de elegir...” en donde “la incompreensión...” (Kisnerman, 1998:199) se manifiesta hacia ellos.

Así mismo, la necesidad de llevar a cabo el presente trabajo con un grupo de adolescentes, parte del interés que tiene la responsable sobre el fenómeno de las conductas de riesgo suicidas que, como se mencionó en un inicio, es un fenómeno multifactorial que se presenta cada vez más en edades jóvenes.

Si bien, a pesar de que el diagnóstico realizado con los adolescentes no arrojó información respecto a que se encontraran presentes conductas de riesgo, sí se manifestaron factores de riesgo que si no se realizaba una intervención para hacer frente a ellos, en un futuro, podrían algunos de estos casos, llegar a desarrollar algún tipo de conducta de riesgo suicida.

En cierta forma, es posible decir que el grupo de adolescentes con quienes se trabajó expresaron sentirse en un inicio incomprendidos, específicamente en el sentido de que sintieran que los adultos no tomaban en cuenta sus opiniones, como cuando en algunas sesiones del diagnóstico decían que en su escuela no los dejaban hacer lo que a ellos les gustaba, refiriéndose al tipo de actividades que les gustaría se llevaran a cabo al interior de su institución escolar.

El trabajo con niños, jóvenes y adolescentes puede resultar un tanto complejo, pero también muy enriquecedor, sobre todo si el trabajador social pretende “trabajar junto a la gente lo

que le permite deconstruir y abordar los hechos en el mismo espacio en el que se producen...” (Kisnerman, 1998:171).

Ante el argumento anterior, la aplicación de metodologías horizontales que permitan a las personas con quienes se trabaja ser los actores principales para explotar y poner en práctica los recursos con los que cuentan, en donde el profesional sea un facilitador que guíe al grupo para que éste encuentre su autonomía, permite romper los esquemas directivos bajo los cuales en diversas ocasiones se desempeña el profesional en los distintos espacios en que ejerce su labor.

Además, el haber tomado como punto de referencia la perspectiva constructivista, las propuestas sobre los grupos de encuentro de Carl Rogers (1984) así como el hecho de poner en práctica las actividades sobre “Aprendizaje cooperativo y situado orientado a la comunidad” (Díaz, 1999 en Díaz & Hernández, 2002:59), orientaron a la profesional sobre cuál era el papel que tenía que desempeñar en el trabajo realizado con el grupo de adolescentes pues, como dice Kisnerman “la función dependerá de los contextos en que se inserta nuestra labor” (Kisnerman, 1998:177).

Es importante señalar que, las etapas que se presentan al interior de los grupos de encuentro y que fueron señaladas en el análisis y desarrollo de las sesiones, solo se tenían como punto de referencia antes de iniciar la intervención, por lo que en ningún momento se buscó que éstas se produjeran, no fue sino hasta el momento en que se comenzó a analizar la información recopilada de los instrumentos de evaluación que se reflexionó acerca de ellas y, que incluso, se hizo visible que de las 15 etapas que señala Rogers (1984), no se presentaron todas, lo cual es acorde a lo esperado, puesto que el mismo modelo señala la diversidad presente entre los grupos.

También, se puede decir que las dificultades y limitaciones que llegan a presentarse a lo largo del trabajo para la implementación de proyectos sociales, resultan ser en algunos casos oportunidades sobre las cuales todos los implicados deben de trabajar para propiciar un trabajo efectivo y, llegar a los distintos espacios en que se presentan los fenómenos sociales. Con ello, se hace referencia en primer lugar a todo el proceso de gestión que se tuvo que realizar para poder acceder a una institución y a una población con la cual trabajar, en segundo lugar, que a pesar de que los tiempos de trabajo con los adolescentes llegó a ser limitado, el proyecto pudo salir a flote gracias a que se dio acceso a la facilitadora de realizar el proyecto en una institución educativa y tener un espacio físico dónde realizarlo y en tercer lugar, se destaca las escasas o nulas posibilidades del ejercicio de participación que tuvieron algunos participantes.

Por último, en los objetivos que se establecieron en el proyecto hubo algunos aspectos que no se plantearon, como elementos sobre autonomía, empoderamiento y apropiación del proyecto de parte de los participantes que, salieron a relucir cuando comenzó a vaciarse la información de los instrumentos de evaluación y cuando comenzó a realizarse el análisis de los datos, sin embargo, resultó ser información muy valiosa que ayudó en el cumplimiento de los objetivos que se establecieron en el proyecto.

CAPITULO 5: RESULTADOS DEL PROYECTO

5.1 Cumplimiento con los objetivos

La evaluación para determinar el cumplimiento con los objetivos, se realizó a partir de los instrumentos cualitativos que fueron utilizados durante la ejecución del proyecto (observación participante, diarios de campo, narrativas, fotografías, grabación de audio), mismos que fueron descritos en el capítulo anterior y, que permitieron recabar la información en base a los 15 adolescentes que participaron en la intervención del proyecto así como a los que estuvieron participando en el mismo.

Los instrumentos que se usaron en la fase de evaluación del proyecto y, con el apoyo de un *software* (MAXqda) para la organización de la información así como para el análisis y tratamiento más completo de los datos cualitativos, el uso de dicho *software* permitió extraer los comentarios hechos por los participantes a partir de sus propias experiencias vividas dentro del proyecto, así como los aspectos que fueron observados tanto por la facilitadora del grupo como por las observadoras externas al proyecto. Todos estos elementos, como se mostraron en el apartado de análisis y ejecución del proyecto, dieron la posibilidad de determinar qué aspectos de los objetivos se cumplieron y en qué forma se dieron con los participantes.

A continuación, se presenta el objetivo general seguido de los objetivos específicos y metas que se plantearon en el proyecto, así como las categorías⁶ que resultaron de la evaluación cualitativa realizada en el proyecto y algunos comentarios obtenidos de los instrumentos de evaluación y que fueron representativos para determinar el cumplimiento de los objetivos y metas.

Con la finalidad de complementar la descripción del análisis realizado, en el apartado de anexos (anexo 3) en la figura 9 se presenta un cuadro que agrupa todas las categorías y los textos que fueron codificados en el *software* (MAXqda) a partir de los datos obtenidos de

⁶ Según Strauss y Corbin, las categorías son “conceptos que representan fenómenos” que, para poder llegar a ellos es necesario el proceso de codificación abierta que es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002:110).

los instrumentos de evaluación, puesto que en este apartado, solamente se retoman los resultados más significativos.

Es importante aclarar que, de la misma manera en que se realizó en el capítulo anterior, los nombres reales de los participantes no aparecen en ningún momento del presente documento y, los nombres ficticios que se utilizaron aparecen en la figura 8 ubicado en el apartado de anexos.

El objetivo general planteado en el proyecto de intervención fue: deconstruir y reconstruir experiencias significativas con adolescentes a través de un proceso de participación grupal para potencializar sus habilidades personales y sociales ante el surgimiento de conductas de riesgo suicidas.

Objetivo específico 1. Crear actividades de participación grupal que promuevan el reconocimiento y auto-conocimiento de los adolescentes.

Meta 1. Los adolescentes incrementan sus niveles de participación, reconocimiento y autoconocimiento.

Categoría	Textos codificados
Participación	<p><i>F: Casi todos los asistentes querían participar de inmediato en el juego, algunos dando las señales de qué colores habría que tocar y otros competir con los representantes de cada uno de los equipos.</i></p> <p><i>O1: Durante las sesiones a las que he asistido, veo que los chavos participan, has tenido una buena respuesta por parte de ellos, hay dos o tres que participan más, sé que no se puede obligar a participar a todos, pero busca la manera en que todos se sientan parte del grupo.</i></p> <p><i>P3: Todos empezaron a opinar ideas de juegos de mesa, carreras, obras de teatro, etc.</i></p> <p><i>P5: Ese pequeño grupo lo dirigía la princesa Susi...Con su sabiduría crearon diversas actividades en las cuales se divertían y expresaban lo que sentían.</i></p> <p><i>P10: Y entonces el joven entra y se inscribe en esas clases y entre todos tratan de ayudar para poder triunfar en el futuro</i></p> <p><i>P6: Me gustó cuando jugamos los juegos de mesa, como el juego de serpiente y escaleras...Este proyecto es muy divertido porque todos nos expresamos y todos lo podemos hacer.</i></p> <p><i>P11: Había una vez dos niños llamados Adrián y José, ellos eran muy tímidos y no participaban ni se expresaban. Los chavos tímidos vieron que Luis y Erick, hablaban se expresaban mucho y muchas cosas más, al momento de que escogieran a José y Adrián, participaron y se expresaban igual que Luis y Erick, después ellos siguieron viniendo y en la secundaria también participaron y se hicieron amigos de Luis y Erick.</i></p>

Como se puede observar, dentro del objetivo específico y meta uno, se muestran algunos segmentos de textos que corresponden a la categoría de participación que manifestaron el

ejercicio de ésta, misma que se dio tanto por parte de los chicos que pertenecían al grupo de intervención como de los asistentes según lo expresado en los textos.

De la misma forma, dentro del presente objetivo específico y meta uno, también se obtuvieron aspectos que manifestaron una escasa e incluso nula participación por parte de algunos adolescentes como se muestra en la siguiente categoría.

Subcategoría	Texto codificado
Limitación de participación	<p><i>P16: Se juntaban cada sábado para realizar todas estas divertidas actividades, aunque la chica no alcanzó a ir a muchas, ayudó y estaba al tanto de todo.</i></p> <p><i>P5: Me sentí con muchas ganas de participar, pero a veces no participé ya que varias respuestas dadas por mis compañeros eran las que yo había pensado.</i></p> <p><i>P18: A mí ya no me dejaron seguir porque he bajado mis calificaciones.</i></p> <p><i>P4: A mí por cuestiones de las calificaciones mis padres me regañaron y me dijeron que ya no estuviera porque me desconcentraba mucho y me dijeron que ya no.</i></p> <p><i>P9: La verdad sí me gusta este proyecto solo que he bajado mucho de calificaciones y es por eso que ya no podré estar en este proyecto.</i></p> <p><i>O1: Durante las sesiones a las que he asistido, veo que los chavos participan, has tenido una buena respuesta por parte de ellos, hay dos o tres que participan más, sé que no se puede obligar a participar a todos, pero busca la manera en que todos se sientan parte del grupo.</i></p> <p><i>P11: Había una vez dos niños llamados Adrián y José, ellos eran muy tímidos y no participaban ni se expresaban. Los chavos tímidos vieron que Luis y Erick, hablaban se expresaban mucho y muchas cosas más, al momento de que escogieran a José y Adrián, participaron y se expresaban igual que Luis y Erick, después ellos siguieron viniendo y en la secundaria también participaron y se hicieron amigos de Luis y Erick.</i></p>

Para tres de los participantes que pertenecían al grupo de intervención, se dio una nula participación ya que sus padres no les dieron el permiso de continuar asistiendo a las actividades del proyecto, sin embargo, a pesar de que para la P16, no fue posible asistir a todas las sesiones sabatinas, sí asistió a todas las sesiones que se tenían los días jueves y viernes lo que demuestra que si bien, hubo estudiantes que no lograron negociar con sus padres el permiso para continuar participando en el proyecto, en un caso, a pesar de ello, permaneció en el proyecto durante las sesiones semanales como ocurrió con una estudiante (P16).

También, el segmento de texto que pertenece al P11, expresa que en un inicio no había participación de parte de él y de su compañero, sin embargo, conforme se fue desarrollando el proyecto eso cambió ya que gracias a su incorporación dentro del proyecto, su participación fue incrementándose de manera paulatina.

Otra de las categorías obtenidas y que forman parte del primer objetivo específico y meta uno fueron el autoconocimiento y reconocimiento, a lo cual se obtuvo la información que se presenta a enseguida.

Categoría	Textos codificados
Autoconocimiento	<p><i>F: José se negaba a realizar los dibujos de las serpientes pues decía que él no sabía dibujar.</i></p> <p><i>P14: Había una vez una niña que no tenía nada que hacer en el salón, pero llegó una muchacha que quería hacer un proyecto con nosotros, entonces pasó el tiempo y fueron pasando actividades y nos fueron gustando, y la niña iba cambiando de pensar.</i></p> <p><i>P6: Convivo más con las personas a las que no les he hablado.</i></p> <p><i>P10: Que puedo aprender cómo son las personas y puedo conocerlas más.</i></p> <p><i>P11: Que antes no participaba y me daba pena, ahora no.</i></p> <p><i>P12: Soy menos penosa y hablo un poco más...que he conocido más sobre mí.</i></p> <p><i>P16: Aprender en temas específicos.</i></p> <p><i>PE1: Que reflexiono más.</i></p> <p><i>PE2: Que convivo más y soy buena persona... en tener un plan de vida.</i></p> <p><i>PE3: En saber lo que quiero lograr a futuro.</i></p>

Las últimas tres expresiones, corresponden a los tres participantes que no formaban parte del grupo de intervención, sin embargo, se presentaron el día en que se llevó a cabo el taller y que tenía la intención de realizarse únicamente con los adolescentes del proyecto pero, fue favorable su relación con el grupo que al final, terminaron estableciendo fuertes relaciones de amistad a tal grado que se sentían parte del grupo.

Categoría	Textos codificados
Reconocimiento	<p><i>P8: Yo en lo personal quiero que las demás personas sepan lo que hacemos aquí adentro.</i></p> <p><i>F: Llegó la directora de la secundaria, preguntaba a los participantes de qué grado y turno eran, también los felicitó por asistir y le comentó a la facilitadora que extendiera la invitación a grupos del turno matutino, dijo que le parecía bien que se realizaran actividades como esas pues quería que su secundaria estuviera siempre abierta para que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar otro tipo de actividades.</i></p> <p><i>P5: Yo me sentí bien porque además cuando caminábamos por el parque algunas personas volteaban a ver las banderitas que llevaba en las manos y pues esa era la finalidad.</i></p>

Los elementos obtenidos y presentados anteriormente, respecto a la categoría de reconocimiento fueron escasos, sin embargo, algunos otros aspectos que quizás pudieron contribuir a ello, fue las sesiones en las que se tuvo asistencia de los padres de familia, por ejemplo; la sesión en la que se realizó la carrera en el parque donde participó la mamá de una adolescente, el papá de otro asistente que se dedicó a tomar fotografías de la actividad y la abuela de uno de los participantes que estuvo en la carrera.

Así mismo, a algunos otros familiares de los adolescentes como los hermanos, primos y amigos que estuvieron asistiendo a algunas sesiones del proyecto y, padres de familia que iban a dejar a sus hijos a la escuela secundaria los días sábados que se tenían actividades y que tenían conocimiento a qué era a lo que asistían sus hijos, se les pudo haber aplicado un instrumento como un cuestionario abierto, narrativas u otros instrumentos que ayudaran a recopilar elementos respecto a la categoría de reconocimiento.

Objetivo específico 2. Promover la integración grupal de los adolescentes.

Meta 2. Los adolescentes demuestran la integración grupal.

Dentro del segundo objetivo específico y meta dos, en la categoría de integración grupal, se incorporaron las subcategorías de interacción y convivencia ya que el sentimiento de “nosotros” se construye a partir de las interacciones y convivencia que se van creando al interior grupo, mismo que los lleva a lograr el sentimiento de seguridad de los miembros para realizar las actividades en función del grupo, no de una sola persona (Contreras, 2003).

Categoría	Textos codificados
Integración grupal	<p><i>F: Se mostró una diferencia de opiniones entre Candy y José quien sólo se quedó serio ante la expresión de su compañera.</i></p> <p><i>P6: Yo me sentí excelente, porque convivimos y pudimos hablar con otras personas que no conocíamos y con algunas que ya conocíamos, además me gustó cuando jugamos los juegos de mesa, como las serpientes y escaleras.</i></p> <p><i>P6: Ser todos colectivos, y a conocer más a todas las personas que venían... convivir con personas que ni siquiera sabías que existían.</i></p> <p><i>F: Quienes se mostraban un poco más serios o les daba vergüenza hacerlo, el resto de sus compañeros los animaban a que no tuvieran pena en cooperar con los castigos para que participaran ya que “esa es la finalidad de los juegos, convivir y divertirse” comentaron algunos de los asistentes.</i></p> <p><i>P5: La confianza de hablar, de los que por decir no opinaban o decían algo por decir así de que me equivoco.</i></p> <p><i>F: Otros de los participantes se percataban que faltaban compañeros suyos en participar, por lo que los animaban a que jugaran ya que “todos tenemos la oportunidad de hacerlo, a eso venimos” comentó uno de los asistentes.</i></p>

<p>Subcategorías Interacción y convivencia en el grupo</p>	<p><i>F: Algunos participantes sugerían hacer modificaciones al guión que ya se había redactado, otros sugerían a sus compañeros cómo actuaran para que lo hicieran mejor y cómo lo podían hacer.</i></p> <p><i>O1: Durante las sesiones a las que he asistido, veo que los chavos participan, has tenido una buena respuesta por parte de ellos, hay dos o tres que participan más, sé que no se puede obligar a participar a todos, pero busca la manera en que todos se sientan parte del grupo. Los que ya se conocían trabajan bien juntos, haría falta integrar a los que van llegando, sé que es un poco complicado, pero se podría cumplir.</i></p> <p><i>P11: Felipe volvió a ir con ellos y les preguntó qué porque no fueron y ellos contestaron que tenían miedo de que todos se burlaran de lo que dijeran...Felipe dijo que fueran que nadie se burlaría de ellos.</i></p> <p><i>PE1: Aquí convivencia es convivir con personas con las que no siempre convives allá afuera.</i></p> <p><i>P8: Estuvo bien que vinieran los chicos de en la mañana porque así los podemos conocer más.</i></p>
---	--

Las expresiones obtenidas en relación a la categoría de integración y subcategorías de interacción y convivencia, permiten mostrar la medida en que se iban produciendo dichos aspectos entre los integrantes y participantes del proyecto de intervención, a lo cual, señalan momentos en los cuales tuvieron la oportunidad de convivir con otras personas a las que incluso no conocían o, con las cuales no tenían oportunidad de hacerlo en su contexto escolar, por lo que su incorporación y participación dentro del proyecto, pudo contribuir a que esos elementos se originaran.

Objetivo específico 3. Promover de manera efectiva las relaciones interpersonales fortaleciendo los lazos de solidaridad entre los adolescentes.

Meta 3. Los adolescentes establecen relaciones interpersonales de manera efectiva.

Meta 4. Los adolescentes muestran lazos de solidaridad entre ellos.

La primer categoría que se presenta dentro del tercer objetivo específico y meta tres, es la de relaciones interpersonales, misma en la que se obtuvieron los siguientes hallazgos según los textos que fueron codificados.

Categoría	Textos codificados
Relaciones interpersonales	<p><i>P5: Según se cuenta en la secundaria 62, existieron aquellos que deseaban la convivencia y no las peleas entre grados.</i></p> <p><i>P17: Había una vez un joven que se sentía mal porque todos sus compañeros no se llevaban bien entre todos y él estaba triste porque no encontraba nadie quien lo ayudara, un día llegó una muchacha a dar clases todos los jueves y viernes y los sábados hacían actividades muy</i></p>

	<p><i>padres y todos se llevaban muy bien gracias a ella todos eran amigos.</i></p> <p><i>PE2: Érase una vez un niño llamado Bones, James Bones. H. James lo molestaban mucho porque tenía un plan de vida un tanto extraño.</i></p> <p><i>P16: Bueno yo espero que estas actividades nos ayuden como equipo y a las personas invitadas.</i></p> <p><i>P17: El proyecto que estamos realizando es especial porque esto nos enseña a los jóvenes a que se lleven bien.</i></p> <p><i>P17: Sentí algún cambio porque convivo más con Brenda, porque siempre peleábamos y ahora nos llevamos más bien que antes, hablamos, compartimos más y nos llevamos mejor que antes.</i></p> <p><i>P7: En lo personal no siento ningún cambio conmigo ni con la gente que está a mí alrededor, quisiera el cambio de convivir mejor con mi hermano.</i></p>
--	--

Los segmentos codificados sobre la categoría de relaciones interpersonales, describen por un lado, cómo era antes la relación que existía entre los adolescentes, y por otro lado, describen también cómo el proyecto contribuyó en la manera en que se daban las relaciones entre adolescentes antes de la intervención del proyecto. Así mismo, el último comentario realizado por el P7, expresa cómo desde su perspectiva, no se dio algún cambio en la relación que mantiene con su hermano, algo que le hubiese gustado que cambiara.

La siguiente categoría que se muestra dentro del objetivo específico tres y meta cinco, es la de lazos de solidaridad en la cual se incorporó la subcategoría de empatía pues, desde la perspectiva de Carlo Rogers (1984), la empatía se expresa cuando se manifiestan lazos de solidaridad entre los miembros del grupo.

Categoría	Textos codificados
<p>Lazos de solidaridad</p> <p>Subcategoría</p> <p>Empatía</p>	<p><i>P12: Me gustaría que mis amigos, compañeros siguieran aquí.</i></p> <p><i>P8: Yo no veo que sea necesario que se salgan del proyecto.</i></p> <p><i>F: Rosa le cedió su lugar a Diego para que éste pudiera acudir a los grupos a hacer la invitación y entrega de volantes.</i></p> <p><i>P11: Felipe dijo que fueran que nadie se burlaría de ellos.</i></p> <p><i>P16: La chica con esto se puso feliz y pudo ayudar a otros con ayuda del grupo como ayudar a niños de escasos recursos y se convirtieron todos en vendedores de sueños, fin.</i></p> <p><i>F: Cuando los participantes elaboraban los ensambles restantes para formar su cubo, se observó cómo es que unos participantes ayudaban a otros aunque no se conocieran mucho entre ellos que olvidaban qué doblez seguía o cómo era que se ensamblaban las distintas caras para formar el cubo.</i></p> <p><i>F: Por su parte Lety comentó que ella se llevaba el material para avanzarle algo en su casa y María dijo que ella le ayudaría que no se les</i></p>

	<p><i>olvidaría traerlo para mañana.</i></p> <p><i>F: Conforme fueron llegando, los participantes colaboraban con sus compañeros para terminar de acondicionar el salón.</i></p> <p><i>PE2: Desde ahí lo conocieron como Bones, James Bones (todos aplauden y sonríen a la vez).</i></p>
--	--

Objetivo específico 4. Realizar una actividad que promueva la claridad y reestructuración de un proyecto de vida.

Meta 5. Los adolescentes tienen mayor claridad en su proyecto de vida.

En lo que corresponde al cuarto objetivo específico cuatro y la meta cinco, en la categoría de proyecto de vida se presentan las subcategorías de utilidad de proyecto de vida y significado de proyecto de vida, en ésta última no se incorporó a que participante correspondió el texto codificado ya que, fue una actividad tipo lluvia de ideas en la que no fue posible capturar el participante que lo había escrito.

Categoría	Textos codificados
Proyecto de vida	
Subcategoría	<p><i>P11: Me fue útil en saber lo que quiero hacer en un futuro.</i></p> <p><i>P5: Me ayudó en poder continuar mi meta a mi manera y siendo yo misma.</i></p> <p><i>P6: Me fue útil en saber lo que yo quería.</i></p> <p><i>PE3: Había una vez un joven, llamado Filip y a él lo invitaron a “te dejo mi huella” y él aprendió mucho y también se divirtió, ahí aprendió muchas, muchas cosas y también hizo su plan de vida y así estuvo más preparado para el futuro.</i></p> <p><i>PE2: Érase una vez un niño llamado Bones, James Bones. H. James lo molestaban mucho porque tenía un plan de vida un tanto extraño. Lo invitaron a un taller que tenía unos proyectos que a él le interesaban mucho. Así James estuvo asistiendo constantemente a las clases, para así poder saber qué proyecto de vida tener. James pudo cumplir su proyecto de vida y cumplir su sueño. Pasaron años y James se hizo un adulto responsable, un gran hogar y un buen empleo.</i></p>
Utilidad del proyecto de vida	<p><i>P1: Había una vez un niño de 14 años en la secundaria número 62 que se llamaba Alex Tinor que no sabía qué quería ser de grande y nunca se preocupaba por eso, hasta que un día un amigo le pregunta -¿qué quieres ser de grande? y él dijo- hay dios mío, no sé. Su amigo le dijo -piensa en qué eres bueno, si quieres te ayudo a descubrirlo-,</i></p>

	<i>Alex Tintor le dijo –claro muchas gracias-, y juntos descubrieron lo que querían ser de grande.</i>
Subcategoría Significado de proyecto de vida	<i>Una visión de tu vida futura, y para comer y vivir.</i> <i>Es saber de nuestro futuro y lo que haremos.</i> <i>Es una visión de lo que quieres lograr.</i> <i>Es un mapa que te guía.</i> <i>De una vez planear qué quieres ser de grande.</i>

Los textos codificados sobre las subcategorías relacionadas a la categoría del proyecto vida, expresan que la elaboración de un proyecto de vida les fue útil, además de que había participantes que no tenían definido de manera clara un proyecto como el cuento escrito por el P1 y el 1 caso del PE2. También, es importante señalar que el hecho de que los adolescentes tengan conocimiento y logren definir de manera clara qué es un proyecto de vida, para qué es útil y cómo elaborarlo, les da la oportunidad de estructurar el suyo de manera clara, considerando sus objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo así como los recursos personales y sociales de los cuales apoyarse para cumplirlos.

5.1.1 Aspectos no considerados

Una vez que se comenzó a realizar la evaluación y el análisis de los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación, se detectaron algunas categorías que no estaban planteadas dentro de los objetivos pero que se produjeron a raíz de la implementación del proyecto. Esas categorías corresponden a hechos que se dieron de acuerdo a las observaciones realizadas en el trabajo con grupos, los cuales no se esperaba que se dieran puesto que no se habían contemplado sin embargo, estuvieron ahí presentes y quizás, esos hechos pudieron tener cierta influencia en que se dieran o no algunas de las categorías que sí fueron consideradas.

Los datos observados, tuvieron que ver con categorías que en primer lugar se relacionan con lo que el proyecto y el grupo significaron para los participantes como se muestra a continuación:

Categoría	Textos codificados
Significado del grupo y del proyecto	<i>P5: Emoción por lo que hacíamos y cómo salía todo y del grupo era amistad porque convivíamos todos.</i> <i>P14: Yo puse alegría porque, me la pasaba riendo por lo que hacía Diego...y en el grupo puse felicidad porque, le hablo a Erick también a Diego.</i> <i>P17: El proyecto es más que un significado para mí, yo le puse valor y el grupo es padre porque estuvo chido todo lo que hicimos este año, siempre lo voy a recordar.</i>

Categoría	Textos codificados
Significado del grupo y del proyecto	<i>P7: Amigos porque estuve con Pedro, Diego, Felipe y... diversión porque me divertí mucho.</i>

Otra de las categorías obtenidas sobre los hechos que se manifestaron en el grupo de intervención fue la de autonomía, acompañada por las subcategorías de empoderamiento y apropiación del proyecto.

Categoría Autonomía	Textos codificados
Subcategorías Empoderamiento, y apropiación del proyecto.	<i>F: Cuatro de los participantes comentaron que ellos se encargarán de elaborar la bitácora, luego tomaron el material que utilizarían para ello y le preguntaron a la facilitadora que si podían poner música en su computadora, a lo que ella accedió y éstos escogieron la música.</i> <i>F: Diego se mostró renuente a ser él quien acudiera a los grupos a entregar volantes y hacer la invitación.</i> <i>F: Lety dijo que ella llevaría el sábado una lotería y María por su parte propuso llevar un twister.</i> <i>F: Los cuatro participantes dijeron que querían ir a los salones a invitar a otros compañeros por lo que se tuvo que hacer un sorteo.</i> <i>F: Los participantes de los distintos equipos se organizaban para asignar los turnos y el orden de cómo irían participando.</i> <i>F: Algunos participantes sugerían hacer modificaciones al guión que ya se había redactado, otros sugerían a sus compañeros cómo actuaran para que lo hicieran mejor y cómo lo podían hacer.</i> <i>F: Ellos ya se habían organizado para ver quién trabajaría en el material y quienes asistirían a los salones a realizar las invitaciones correspondientes.</i>

Los textos codificados de la categoría y subcategorías anteriores corresponden a lo que logró capturar la facilitadora en sus diarios de campo. Como ya se mencionó anteriormente, esos aspectos que fueron observados fueron algunos de los que no se tenían contemplados se presentarían en la intervención del proyecto.

Otro aspecto no menos importante, fue la actividad que se tenía planteada sobre la elaboración de una bitácora⁷, misma que se había planeado realizar cada semana para que las personas que entraban a la escuela (padres de familia, docentes, estudiantes, personal de la escuela y otros) se enteraran de las actividades que se estaban llevando a cabo en el proyecto que se permitió realizar en las instalaciones de la institución educativa.

La bitácora, solamente se elaboró en las primeras tres semanas, en su elaboración participaron los integrantes del grupo de intervención y, los compañeros y personas que llegaron a verla los felicitaron porque la diseñaban de una manera muy vistosa. Esa bitácora se puso en el pasillo pórtico de la escuela, entre la oficina de trabajo social y enfermería en un mural que tenía un espacio libre para colocarla. El permiso para colocarla en ese lugar, lo dio la coordinadora con la cual se dirigía la facilitadora del proyecto, sin embargo, posteriormente ya no fue posible situarla en ese lugar ya que el mural se ocupó y no se encontró otro lugar en donde fuera posible su colocación.

Cae mencionar que la finalidad que tenía esa bitácora, era una forma en la que los adolescentes podrían dar a conocer lo que llevaban a cabo el proyecto, de esa búsqueda de reconocimiento de los otros hacia ellos pues, una integrante del grupo de intervención entre sus expectativas se encontraba el que otras personas supieran lo que ellos hacían dentro del proyecto.

5.1.2 Impactos en el ámbito social, familiar y escolar

Todo proyecto de intervención social busca generar impactos en distintos ámbitos, ya sean de forma directa o indirecta. En lo que corresponde al trabajo que se realizó con el presente proyecto, se describen algunos de los impactos que se lograron generar en el ámbito social, familiar y escolar de los participantes.

Ámbito social. En lo que respecta al ámbito social, algunos de los impactos generados fueron la respuesta que se tuvo de todas aquellas personas que se involucraron en las actividades del proyecto, las cuales van desde los adolescentes que eran estudiantes de la escuela secundaria hasta aquellos que no estudiaban en dicha institución como los amigos, primos, hermanos y padres de familia de algunos de los integrantes del grupo de intervención, personas que se esperaba tuvieran una incorporación a las actividades que se estaban realizando en la institución educativa.

Así mismo, es importante señalar que el número de asistentes a las actividades sabatinas, en algunas ocasiones superó las expectativas de la facilitadora quien no esperaba tener una asistencia mayor a 20 personas, por lo que el elemento de participación y apropiación del proyecto, son otros de los aspectos importantes que se integran a los impactos generados en el ámbito social pues, la respuesta obtenida por parte de los participantes del proyecto fue satisfactoria.

Ámbito familiar. En lo que corresponde a los impactos en el ámbito familiar, se encuentran la participación de padres de familia en dos sesiones del proyecto, una de ellas fue en la actividad del maratón en donde participaron dos padres de familia y la abuela de

⁷ La bitácora era un pequeño mural de nieve seca en el que los participantes incorporaban fotografías sobre las actividades que se iban realizando los sábados, de tal manera que las personas pudieran conocer lo que el grupo estaba haciendo en el proyecto.

un adolescente, mientras que la otra sesión corresponde a aquella en la se realizó el cierre del proyecto en donde asistieron tres padres de familia de algunos de los participantes. También, en casi todas las sesiones se contó con la participación de hermanos y primos de algunos de los miembros del grupo de intervención, hecho que sin duda pudo contribuir a que ellos fortalecieran sus relaciones interpersonales, tener mayor participación durante el desarrollo de las actividades sabatinas, perder la vergüenza y miedo a expresarse.

Ámbito escolar. En el ámbito escolar, también se lograron algunos impactos, los cuales tienen que ver con los aspectos de comunicación, convivencia, interacción, relaciones interpersonales que lograron darse entre los adolescentes pues, según de acuerdo con adolescentes del grupo de intervención, durante la fase de diagnóstico manifestaron que entre los estudiantes de un mismo o distinto grado o turno, no había una relación y comunicación favorable, situación que se modificó con las actividades de la fase de intervención ya que, en las narrativas y discursos, ellos mismos señalan que tuvieron la oportunidad de convivir, interactuar, conocer y relacionarse favorablemente con otras personas.

Otro de los impactos en este mismo ámbito, se manifestaron en la participación voluntaria que se dio por parte de los adolescentes, tanto de aquellos que pertenecían al grupo de intervención como de aquellos que solo asistían a las actividades sabatinas, la participación voluntaria y activa de ellos manifiesta interés e incluso compromiso de quienes fueron constantes en su asistencia, en ningún momento fue algo impuesto o recompensado, al contrario, lo hacían por gusto e interés propio.

Finalmente, el apoyo por parte del personal de la escuela (director, directora, docentes, personal de limpieza, coordinadora) a pesar de que los tiempos de las sesiones que se tenían jueves y viernes eran limitados, contribuyeron a que todos estos impactos descritos en los distintos ámbitos, se produjeran, además de que las percepciones que los adolescentes tenían de ellos era en relación a que no los dejaban hacer ninguna de las cosas que les agradan, según lo manifestaron ellos en la fase de diagnóstico, mientras que después de la intervención, sus percepciones hacia el personal de la escuela cambiaron de la siguiente forma:

PE2: Creí que no nos dejarían porque decían que la directora era malvada.

La expresión anterior, manifiesta la percepción y creencia que tenía uno de los adolescentes respecto a la directora, misma que se modificó desde el momento en que ésta dio la oportunidad de llevar a cabo el proyecto de intervención en su institución educativa, dejando claro que la directora no era como algunos decían ser.

Otras de las expresiones que demuestran las percepciones de los adolescentes hacia el personal de la escuela fueron:

P6: Yo pienso que las personas se expresan más aquí que en las clases. Nos da la oportunidad de conocer a los demás grupos y entretenernos.

P10: Que fue muy generosa (la directora) al dejarnos.

P11: Pues que sirvió para que conviviéramos. Estuvo bien que nos dejaran hacerlo.

PE3: Pues todos los profes nos caen mal pero, no sabía que hubiera un permiso para eso yo pensé que nos correrían.

5.1.3 Cuadro comparativo por caso y categoría

Con la finalidad de presentar de una manera más breve el alcance de los objetivos y metas, a continuación se presentan cuatro cuadros comparativos que explican de forma sistemática las categorías que se hicieron presentes por caso según los datos que se obtuvieron de los instrumentos de evaluación, mismos que se manifestaron en las narrativas presentadas tanto en el apartado de análisis del capítulo anterior y del alcance de los objetivos y metas que se presentaron anteriormente.

Las categorías que corresponden al primer objetivo específico y meta uno se expresan a continuación en la figura 10. Los asteriscos en cada figura representan la categoría que se manifestó según el participante, en lo que respecta a la categoría de reconocimiento, de forma individual no fue posible determinarla ya que el reconocimiento se dio en los términos descritos anteriormente⁸.

No obstante, en la figura 13 se incorporó a dos de los tres participantes externos al grupo de intervención quienes manifestaron tener un alcance en el cuarto objetivo específico y la meta cinco.

Figura 10. Comparación por caso en el primer objetivo específico y meta uno⁹.

Código	Nombre del participante	Categorías y subcategorías (objetivo específico y meta uno)			
		Participación	Limitación de participación	Autconocimiento	Reconocimiento
P1	Juan		*	*	
P3	Pedro	*			
P4	Ana		*		
P5	Rosa	*		*	
P6	Lety	*		*	
P7	José	*			
P8	María	*			
P9	Joseline		*		
P10	Felipe	*		*	
P11	Diego	*		*	
P12	Lily	*		*	
P14	Elizabeth		*		
P16	Brenda		*		
P17	Candy		*	*	
P18	Adrián		*		

⁸ El reconocimiento se dio de forma general, cuando la directora acude a una de las sesiones, cuando una participante del grupo expresó que ella quería que las demás personas conocieran lo que ellos hacían en el proyecto y, cuando otra de las participantes dijo que en la actividad de la carrera, algunas personas las volteaban a ver cuando iban corriendo por el parque con su banderita.

⁹ En la figura 10, no se presenta de forma individual como se dio la categoría de reconocimiento ya que la finalidad de integrarla fue para evaluarla de manera grupal, es decir, detectar el reconocimiento hacia el grupo de adolescentes en su conjunto.

Figura 11. Comparación por caso en el segundo objetivo específico y meta dos.

Código	Nombre del participante	Categoría y subcategorías (objetivo específico y meta dos)
		Integración, interacción y convivencia gupal gupal
P1	Juan	
P3	Pedro	*
P4	Ana	
P5	Rosa	*
P6	Lety	*
P7	José	
P8	María	
P9	Joseline	
P10	Felipe	*
P11	Diego	*
P12	Lily	*
P14	Elizabeth	*
P16	Brenda	
P17	Candy	
P18	Adrián	

Figura 12. Comparación por caso en el tercer objetivo específico y metas tres y cuatro.

Código	Nombre del participante	Categorías y subcategorías (objetivo específico tres y metas cuatro y cinco)	
		Relaciones interpersonales	Lazos de solidaridad y empatía
P1	Juan		
P3	Pedro	*	*
P4	Ana		
P5	Rosa	*	
P6	Lety	*	*
P7	José		
P8	María		*
P9	Joseline		
P10	Felipe	*	*
P11	Diego	*	*
P12	Lily		
P14	Elizabeth	*	
P16	Brenda		*
P17	Candy	*	*
P18	Adrián		

Figura 13. Comparación por caso en el cuarto objetivo específico y meta cinco.

Código	Nombre del participante	Categorías y subcategorías (objetivo específico cuatro y meta cinco)
		Proyecto de vida; utilidad.
P1	Juan	×
P3	Pedro	
P4	Ana	
P5	Rosa	×
P6	Lety	×
P7	José	
P8	María	
P9	Joseline	
P10	Felipe	
P11	Diego	×
P12	Lily	
P14	Elizabeth	
P16	Brenda	
P17	Candy	
P18	Adrián	
PE2	Luis	×
PE3	Erick	×

5.2 Conclusiones

Es importante señalar que el proceso del presente trabajo, inició con el interés de abordar la temática del suicidio con la población adolescente, misma que al ser revisada teóricamente a profundidad y por ser compleja, nos condujo a considerar todos aquellos elementos que se encontraban presentes ante un fenómeno social y multifactorial como el suicidio. Además, al revisar las estadísticas, se encontró que el suicidio se presentaba con mayor frecuencia en la población joven, en donde el primer nivel de conductas suicidas; las conductas de riesgo así como los factores de riesgo y factores protectores, jugaban un papel fundamental en la consumación de dicho acto.

En base a los aspectos anteriores, se decidió trabajar con adolescentes, para ello, se estableció un convenio de colaboración con una institución (INJUVE) que trabajara con dicha población y ésta al no tener una población cautiva, nos brindó la posibilidad de trabajar el proyecto de intervención social en una escuela secundaria que se seleccionó al azar y que se ubicaba en uno de los municipios que presentaba altos índices de suicidio.

No obstante, los motivos por los que se decidió trabajar con un grupo de segundo grado, fue porque nos daría la oportunidad realizar un diagnóstico social y por consecuencia, continuar con un proceso de intervención con la misma población.

Finalmente, los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica indicaron que la población no presentaba conductas de riesgo pero sí, algunos factores de riesgo que debían ser disminuidos a través del fortalecimiento de habilidades sociales, que permitirían crear factores protectores ante la presencia del primer nivel de conductas suicidas; conductas de riesgo.

Los resultados obtenidos de la fase de intervención indicaron que hubo un incremento de participación de los adolescentes pues, durante el diagnóstico se expresaban en menor medida y, algunos lo hacían en muy pocas ocasiones, situación que cambió durante la intervención en donde todos los adolescentes participaban aún más y, era muy notorio en quienes lo habían hecho en muy pocas ocasiones durante los grupos de reflexión durante la fase diagnóstica.

Además, los niveles de autonomía que no se tenían contemplados en los objetivos y metas pero, que se manifestó, demostraban la toma de decisiones, organización y apropiación del proyecto por parte de los adolescentes, aspecto que sin duda influyó favorablemente en el fortalecimiento de habilidades sociales como la autoconfianza, autoestima, habilidades interpersonales y la manifestación de lazos de solidaridad entre participantes.

5.2.1 Alcances del proyecto de intervención

Realizada la evaluación pertinente del proyecto, es posible llegar a las conclusiones finales del trabajo que se realizó con el grupo de intervención, en donde la experiencia que se tuvo

con los participantes y las personas implicadas en este trabajo fue enriquecedora y gratificante.

Resulta significativo hablar acerca del cumplimiento de los objetivos, para lo cual se puede decir que se tuvo una respuesta favorable por parte de los adolescentes que estuvieron participando en las actividades del proyecto, tanto de quienes que pertenecían al grupo de intervención como de aquellos que asistían a las actividades del mismo.

Se puede decir que uno de los alcances que tuvo el proyecto, fue la participación de manera voluntaria de los adolescentes, así como la permanencia y constancia de aquellos que continuaron en el grupo, quienes demostraron no sólo su interés por llevar a cabo y ver cumplidas sus expectativas, sino también, de haber comenzado a generar aquellos cambios que se deseaban en el ámbito tanto grupal, como institucional e individual.

La experiencia grupal manifestada desde los propios discursos de los adolescentes, permitieron conocer el cumplimiento de sus expectativas y, percatarse de que se obtuvieron resultados favorables de los objetivos y metas que se pretendían alcanzar, como la manifestación de lazos de solidaridad, de autoconocimiento, de la reestructuración de un proyecto de vida, pero también de aquellos que no se lograron cumplir como la participación de todos los integrantes del grupo en las actividades que se realizaron por situaciones ajenas a la responsable del proyecto o, la limitada convivencia e integración por parte de algunos participantes, que se manifestó en aquellos que no asistieron a las sesiones sabatinas.

La experiencia grupal permitió comprobar que la utilización de metodologías horizontales, como la utilizada en el presente trabajo, demuestra y pone a prueba la aplicación de las habilidades personales y sociales con las que cuentan los sujetos que pertenecen a este tipo de grupos, que las etapas que se llegan a presentar al interior de los grupos de encuentro, se manifiestan no siguiendo un orden y que incluso, no todas llegan a presentarse. Uno de los objetivos principales de los grupos de encuentro es el provecho que los participantes pueden obtener como resultado de este tipo de experiencias, el cual, se obtiene a través de los procesos sociales que puedan vivir las personas y que contribuyen a generar cambios en su propia individualidad.

No obstante, como parte de todo proceso, se presentaron aquellos aspectos que se tenían contemplados como aquellos que no y que llegarían a surgir en el proyecto, un ejemplo de ello, fue la incorporación de algunos adolescentes que a pesar de que no formaban parte del grupo de intervención, permanecieron en el grupo y se integraron a éste, a tal grado de crear y fortalecer lazos de amistad con compañeros que no conocían y que no se hubieran imaginado llegarían a convivir de la manera en que lo hicieron, hecho que sin duda, también se considera como uno de los alcances que tuvo el proyecto.

En ese sentido, es posible hablar acerca del rol que el profesional en trabajo social tuvo con el grupo de adolescentes con quienes se implementó el proyecto, que si bien, en un inicio su función fue más directiva pero, actuando con un liderazgo democrático, como una facilitadora, un profesional que fue guiando al grupo y que, por el rol que desempeñó, algunos adolescentes comenzaron a manifestar autonomía hacia la facilitadora ya que cada vez eran menos dependiente de ella.

También, se puede señalar fue posible observar cambios en los adolescentes que pertenecían al grupo de intervención, los cuales se manifiestan en sus expresiones, mismas

que se presentaron en el apartado de análisis y ejecución del proyecto así, como en el alcance de los objetivos, que permitieron detectar que fueron los mismos adolescentes quienes reconocieron los cambios producidos a nivel individual, ello a consecuencia de lo que experimentaron al interior del grupo.

Cabe señalar que los cambios que pueden generar este tipo de intervenciones, tienen que ver con el proceso de cada persona, al menos de los 12 participantes, uno de ellos expresó que no observó ningún cambio ni en él, ni con las personas que tenía a su alrededor, tal vez, porque él no participó en ninguna de las actividades sabatinas.

En ese sentido y, expresados los argumentos anteriores, se puede decir que a pesar de que los adolescentes atraviesan por una etapa de cambios y conflictos en distintos ámbitos, no necesariamente quiere decir que sean un grupo de personas inmaduras y con falta de responsabilidad pues, su constancia, participación e interés en algunos casos, pueden llegar a demostrar a los adultos que son personas que se interesan y preocupan por lo que sucede a su alrededor, que son sujetos dispuestos a iniciar cambios en el contexto en que se desarrollan pues, eso es lo que les va a permitir desarrollar y potencializar sus habilidades sociales e individuales, así como enfrentar las distintas situaciones que se les presenten en la vida diaria de manera efectiva.

5.2.2 Limitaciones

Como ocurre en todo programa o proyecto, éste también tuvo algunas limitaciones que en cierto momento llegaron a dificultar la ejecución del proyecto. Algunas de las limitaciones que llegaron a presentarse fueron:

- El tiempo reducido que se tuvo en las sesiones para la elaboración del material que se utilizaba en las actividades sabatinas, ello debido a que no era posible interrumpir a los participantes en sus horas clase y solo se tenían 45 minutos para trabajar en la preparación del material.
- La nula participación de tres adolescentes y limitada por dos de ellos debido a distintas situaciones, tres de ellos debido a que sus padres no les otorgaron el permiso de seguir participando en el proyecto debido a sus bajas calificaciones, uno más, debido a que sus obligaciones religiosas no le daban la posibilidad de asistir a las actividades sabatinas, sin embargo, a pesar de ello pudo conciliarlo con sus padres para asistir a las sesiones que se tenían los días jueves y viernes, y el último participante, debido a que en ninguna ocasión le fue posible levantarse temprano los días sábados para asistir a las actividades de dicho día.
- La falta de asistencia de un mayor número de personas a las actividades sabatinas pues, uno de los participantes comentó que entre las expectativas que tenía sobre el proyecto se encontraban que asistieran alrededor de 25 personas a las actividades que se realizaban los días sábados.
- Otra de las limitaciones encontradas, fue el limitado apoyo por parte de la institución con quien se realizó el convenio de colaboración para la ejecución del proyecto, aspectos que se describieron en el apartado de recursos humanos, materiales, técnicos y financieros.
- La escasa posibilidad de contar generalmente con un espacio que permitiera llevar a cabo los grupos de discusión y la elaboración del material pues, la mayoría de las

veces se llegó a ocupar un laboratorio que, por la naturaleza del mismo, dificultaba que los participantes se sintieran más cómodos y se desarrollaran de forma más efectiva las sesiones grupales.

5.2.3 Recomendaciones

De las recomendaciones que se pueden expresar para intervenciones futuras con proyectos como el que se realizó, en primer lugar, se encuentra el buscar y realizar colaboraciones con instituciones que tengan la posibilidad de apoyar de forma efectiva los proyectos sociales, instituciones que compartan los mismos objetivos y establecer estrechas relaciones entre instituciones y los encargados de los proyectos.

En segundo lugar, se recomienda extender y hacer de conocimiento a los padres de familia, acerca de lo importante que es el apoyo por parte de ellos hacia sus hijos para que tengan la oportunidad de participar en actividades de su interés y/o en proyectos de este tipo. Que las actividades por las que se interesan los adolescentes no siempre van encaminadas a acciones que pueden llegar a poner en riesgo su integridad, el trabajo que se realizó con los adolescentes del presente proyecto, permitieron dar a conocer que ellos aún buscan espacios en los que puedan realizar actividades de tipo deportivas, culturales y/o artísticas además, de que aún pueden estar interesados en recuperar las formas de comunicación, interacción y convivencia efectiva entre iguales, así como con los adultos que en varias ocasiones, llegan a desconfiar de ellos considerando que son personas inmaduras cuando, pueden demostrar que no siempre es así.

Por lo anterior, se recomienda en tercer lugar, invitar a los padres de familia, personal de las instituciones educativas y comunidad en general, a escuchar y ser parte de los intereses e inquietudes que tienen los adolescentes, de realizar actividades tomando en cuenta sus opiniones para crear relaciones más cercanas y eliminar los estigmas que se llegan a hacer de este grupo etario.

Finalmente, invitar a los profesionales que realizan intervención social a implementar en sus proyectos y programas, metodologías participativas y horizontales que puedan trabajarse a nivel microsocial y generar impactos en las diversas estructuras sociales. México, actualmente es uno de los países que tiene mayor población joven, por lo que es imprescindible no solo poner atención a lo que ésta sucediendo con ellos sino también, escucharlos para comprender la perspectiva desde la cual ven el contexto en el que se desenvuelven, así como para hacerlos partícipes del desarrollo social y comunitario, en el cual, durante el proyecto aquí mostrado, presentan interés y compromiso.

Anexos

Anexo 1. Desglose de recursos materiales, técnicos y financieros (figura 4).

Recursos Materiales	¹⁰ Recursos técnicos	Recursos Financieros
Hojas de máquina blancas y de colores.		
Lápices		
Bolígrafos	Lap-top	
Gises	Proyector	
Marcadores	Cámara fotográfica	
Pegamento		
Hoja de unicel	Grabadora de audio	
Carpetas		
Lona	Espacio físico	• \$1,474.47
Gafetts		
Impresiones	Sillas	
Copias	Mesas	
Sacapuntas	Servicio de luz eléctrica.	
Borradores		
Pellón blanco	Servicio de internet para acceso a página de facebook.	
Tijeras		
Silicón		
Fomy		
Pistola de silicón		
Reglas de 30cm.		
Cartulinas		
Papel china		
Libretas		
Estambre		
Videos		
Volantes		
Dulces		

¹⁰ El costo de los recursos técnicos como lap-top, grabadora de audio, cámara fotográfica, sillas, proyector y mesas no se incluyó en los recursos financieros ya que algunos de los recursos técnicos utilizados fueron facilitados por la responsable del proyecto y otros por parte de la institución educativa.

Anexo 2. Códigos y datos de los implicados en la intervención del proyecto (figura 8).

Datos de los participantes			
Datos	Edad	Grupo	Código del participante
1.- Juan	14 años.	3°I	P1
2.-Pedro	13 años.	3°G	P3
3.-Ana	14 años.	3°G	P4
4.-Rosa	14 años.	3°G	P5
5.-Lety	13 años.	3°G	P6
6.-José	14 años.	3°I	P7
7.-Maria	14 años.	3°G	P8
8.-Joseline	14 años.	3°G	P9
9.- Felipe	14 años.	3°G	P10
10.- Diego	13 años.	3°G	P11
11.- Lily	14 años.	3°G	P12
12.- Elizabeth	14 años.	3°G	P14
13.- Brenda	14 años.	3°G	P16
14.- Candy	14 años.	3°G	P17
15.- Adrián	14 años.	3°G	P18

Lista de Códigos	
Datos	Códigos
Sesión	S
Facilitadora	F
Observador 1	O1
Observadora 2	O2
Todos los participantes	TP
Participante externo 1 (Jesús)	PE1
Participante externo 2 (Luis)	PE2
Participante externo 3 (Erick)	PE3

Anexo 3. Agrupación de categorías y textos codificados (figura 9).

Categorías y subcategorías	Texto codificado
Participación	<p>Los cuatro participantes dijeron que querían ir a los salones a invitar a otros compañeros por lo que se tuvo que hacer un sorteo.</p> <p>Casi todos los asistentes querían participar de inmediato en el juego, algunos dando las señales de qué colores habría que tocar y otros competir con los representantes de cada uno de los equipos.</p> <p>Que se reconozca a los tres primeros lugares de la carrera.</p> <p>Sí que se les entregue una medalla de moneda de chocolate.</p> <p>También sería importante dividir los grupos por ejemplo uno de corredores y otros de caminadores. Que la carrera sea de 3km, así se hace siempre aquí en la escuela cada año, de 3km.</p> <p>Otra idea puede ser que los números los hagamos de fomy.</p> <p>Podemos hacer unas banderitas.</p> <p>Durante las sesiones a las que he asistido, veo que los chavos participan, has tenido una buena respuesta por parte de ellos, hay dos o tres que participan más, sé que no se puede obligar a participar a todos, pero busca la manera en que todos se sientan parte del grupo.</p> <p>Todos empezaron a opinar ideas de juegos de mesa, carreras, obras de teatro, etc.</p> <p>Ese pequeño grupo lo dirigía la princesa Susi...Con su sabiduría crearon diversas actividades en las cuales se divertían y expresaban lo que sentían.</p> <p>Y entonces el joven entra y se inscribe en esas clases y entre todos tratan de ayudar para poder triunfar en el futuro.</p> <p>Había una vez dos niños llamados Adrián y José, ellos eran muy tímidos y no participaban ni se expresaban. Los chavos tímidos vieron que Luis y Erick, hablaban se expresaban mucho y muchas cosas más, al momento de que escogieran a José y Adrián, participaron y se expresaban igual que Luis y Erick, después ellos siguieron viniendo y en la secundaria también participaron y se hicieron amigos de Luis y Erick.</p>
Limitación de participación	<p>Me sentí con muchas ganas de participar, pero a veces no participé ya que varias respuestas dadas por mis compañeros eran las que yo había pensado.</p>

Limitación de participación	<p>A mí ya no me dejaron seguir porque he bajado mis calificaciones.</p> <p>A mí por cuestiones de las calificaciones mis padres me regañaron y me dijeron que ya no estuviera porque me desconcentraba mucho y me dijeron que ya no.</p> <p>La verdad sí me gusta este proyecto solo que he bajado mucho de calificaciones y es por eso que ya no podré estar en este proyecto.</p> <p>Se juntaban cada sábado para realizar todas estas divertidas actividades, aunque la chica no alcanzó a ir a muchas, ayudó y estaba al tanto de todo.</p> <p>Durante las sesiones a las que he asistido, veo que los chavos participan, has tenido una buena respuesta por parte de ellos, hay dos o tres que participan más, sé que no se puede obligar a participar a todos, pero busca la manera en que todos se sientan parte del grupo. Los que ya se conocían trabajan bien juntos, haría falta integrar a los que van llegando, sé que es un poco complicado, pero se podría cumplir.</p> <p>Había una vez dos niños llamados Adrián y José, ellos eran muy tímidos y no participaban ni se expresaban. Los chavos tímidos vieron que Luis y Erick, hablaban se expresaban mucho y muchas cosas más, al momento de que escogieran a José y Adrián, participaron y se expresaban igual que Luis y Erick, después ellos siguieron viniendo y en la secundaria también participaron y se hicieron amigos de Luis y Erick.</p>
Expectativas del proyecto	<p>Que a las personas que vengan este o los otros sábados se les grave algo y les guste para que nos sigan ayudando y seamos un grupo más grande.</p> <p>Yo en lo personal quiero que las demás personas sepan lo que hacemos aquí adentro.</p> <p>Yo espero que en esto aprendamos cosas y que nos podamos divertir y espero que participen y que vengan personas con las que podamos convivir.</p> <p>Que las personas que vengan participen y se diviertan, se expresen, pongan atención, que inviten a más personas a que vengan los sábados, que se comprometan a venir, que cumplan las personas.</p> <p>Según se cuenta en la secundaria 62, existieron aquellos que deseaban la convivencia y no las peleas entre grados.</p>

Cumplimiento de las expectativas	<p>Yo pensé que no vendría gente.</p> <p>Sí porque me divertí y participé.</p> <p>Sí porque, conocí gente que no conocía.</p> <p>Sí esperaba que vinieran a los sábados como unas veinticinco personas.</p> <p>Sí porque, hice actividades que no nos dejaban hacer.</p>
Empatía y lazos de solidaridad	<p>Me gustaría que mis amigos, compañeros siguieran aquí.</p> <p>Yo no veo que sea necesario que se salgan del proyecto.</p> <p>Cuando los participantes elaboraban los ensambles restantes para formar su cubo, se observó cómo es que unos participantes ayudaban a otros aunque no se conocieran mucho entre ellos que olvidaban qué doblez seguía o cómo era que se ensamblaban las distintas caras para formar el cubo.</p> <p>Rosa le cedió su lugar a Diego para que éste pudiera acudir a los grupos a hacer la invitación y entrega de volantes.</p> <p>Felipe dijo que fueran que nadie se burlaría de ellos.</p> <p>Por su parte Lety comentó que ella se llevaba el material para avanzarle algo en su casa y María dijo que ella le ayudaría que no se les olvidaría traerlo para mañana.</p> <p>Conforme fueron llegando, los participantes colaboraban con sus compañeros para terminar de acondicionar el salón.</p> <p>Desde ahí lo conocieron como Bones, James Bones (todos aplauden y sonrín a la vez).</p> <p>La chica con esto se puso feliz y pudo ayudar a otros con ayuda del grupo como ayudar a niños de escasos recursos y se convirtieron todos en vendedores de sueños, fin.</p>
Empoderamiento, autonomía y apropiación del proyecto.	<p>Cuatro de los participantes comentaron que ellos se encargarán de elaborar la bitácora, luego tomaron el material que utilizarían para ello y le preguntaron a la facilitadora que si podían poner música en su computadora, a lo que ella accedió y éstos escogieron la música.</p> <p>Diego se mostró renuente a ser él quien acudiera a los grupos a entregar volantes y hacer la invitación.</p> <p>Lety dijo que ella llevaría el sábado una lotería y María por su parte propuso llevar un twister.</p> <p>Los cuatro participantes dijeron que querían ir a los salones a invitar a otros compañeros por lo que se tuvo que hacer un sorteo.</p> <p>Los participantes de los distintos equipos se organizaban para asignar</p>

Empoderamiento, autonomía y apropiación del proyecto.	<p>los turnos y el orden de cómo irían participando.</p> <p>Algunos participantes sugerían hacer modificaciones al guión que ya se había redactado, otros sugerían a sus compañeros cómo actuaran para que lo hicieran mejor y cómo lo podían hacer.</p> <p>Los miembros del grupo a la sesión sabatina comenzaban a organizarse a preparar el aula para lo que sería la escenografía de la dramatización que representarían.</p> <p>Cuando tuvieron que trabajar en equipos al tener que designarle un nombre a la dramatización, según lo habían solicitado los adolescentes que participaron en dicha dramatización.</p> <p>Ellos ya se habían organizado para ver quién trabajaría en el material y quienes asistirían a los salones a realizar las invitaciones correspondientes.</p>
Autoestima	<p>Yo me sentí importante.</p> <p>Está bien que todos hayan preparado su proyecto de vida. Al principio sentí que se burlarían de mí, pero no, respetaron mi proyecto.</p> <p>Me sentí feliz y algo nerviosa de la emoción de ser comunicativa con los demás.</p>
Disfrute de las actividades de interés	<p>No importa que lleguemos tarde, a parte a mí me gusta hacer esto.</p> <p>Yo me sentí bien porque además cuando caminábamos por el parque algunas personas volteaban a ver las banderitas que llevaba en las manos y pues esa era la finalidad.</p>
Reconocimiento	<p>Yo en lo personal quiero que las demás personas sepan lo que hacemos aquí adentro.</p> <p>Llegó la directora de la institución educativa y al ver la presencia de los adolescentes los felicitó por asistir.</p> <p>Yo me sentí bien porque además cuando caminábamos por el parque algunas personas volteaban a ver las banderitas que llevaba en las manos y pues esa era la finalidad.</p>
Limitada comunicación	<p>Al llegar al salón, se percató de que no habían avanzado mucho al material pues en el pellón que se les entregó para elaborar el serpientes y escaleras solo habían dibujado los círculos, algunos de los participantes comentaron que fue porque no les habían entregado sus compañeros el pellón y los gises a tiempo, y otros comentaron que se les había olvidado.</p>

	<p>portados, un día una maestra llegó a dar clases para poder comunicarnos entre todos, un día fuimos a platicar a un aula de qué queríamos planear para hacer, todos empezaron a opinar ideas de juegos de mesa, carreras, obras de teatro, etc.</p> <p>Según se cuenta en la secundaria 62, existieron aquellos que deseaban la convivencia y no las peleas entre grados.</p> <p>Había una vez un joven que se sentía mal porque todos sus compañeros no se llevaban bien entre todos y él estaba triste porque no encontraba nadie quien lo ayudara, un día llegó una muchacha a dar clases todos los jueves y viernes y los sábados hacían actividades muy padres y todos se llevaban muy bien gracias a ella todos eran amigos y estaba feliz porque encontró la solución en sus clases.</p> <p>Yo soy más abierta, veo que pues he convivido más con mis compañeros y hablo con más fluidez sobre cualquier tema.</p> <p>En lo personal no siento ningún cambio conmigo ni con la gente que está a mí alrededor, quisiera el cambio de convivir mejor con mi hermano.</p> <p>El proyecto me ha contribuido en el hecho de convivir más, en ayudar a más personas, en reflexionar sobre cada tema que vemos y he contribuido en este proyecto el cual me gustó mucho.</p> <p>Sentí algún cambio porque convivo más con Brenda, porque siempre peleábamos y ahora nos llevamos más bien que antes, hablamos, compartimos más y nos llevamos mejor que antes.</p> <p>Me divertí mucho y más me siento muy bien cuando ponen música y nosotros realizamos las actividades, me gusta estar aquí y convivir y estar ayudando en este proyecto.</p> <p>Yo me sentí excelente, porque convivimos y pudimos hablar con otras personas que no conocíamos y con algunas que ya conocíamos, además me gustó cuando jugamos los juegos de mesa, como el serpiente y escaleras.</p> <p>Me gustó cuando jugamos los juegos de mesa, como el serpiente y escaleras.</p> <p>Este proyecto es muy divertido porque todos nos expresamos y todos lo podemos hacer.</p>
Autoconocimiento	<p>José se negaba a realizar los dibujos de las serpientes pues decía que él no sabía dibujar.</p> <p>Había una vez una niña que no tenía nada que hacer en el salón, pero llegó una muchacha que quería hacer un proyecto con nosotros,</p>

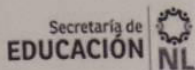
	<p>entonces pasó el tiempo y fueron pasando actividades y nos fueron gustando, y la niña iba cambiando de pensar.</p> <p>Convivo más con las personas a las que no les he hablado.</p> <p>Que puedo aprender cómo son las personas y puedo conocerlas más.</p> <p>Que antes no participaba y me daba pena, ahora no.</p> <p>Soy menos penosa y hablo un poco más...que he conocido más sobre mí.</p> <p>Aprender en temas específicos.</p> <p>Que reflexiono más.</p> <p>Que convivo más y soy buena persona... en tener un plan de vida.</p> <p>En saber lo que quiero lograr a futuro.</p>
Confianza	<p>Fue muy lindo saber su futuro ya que la mayoría de las personas se lo cuentan a las personas de confianza.</p> <p>Ninguno de ellos se mostró molesto o inconforme con las sugerencias de sus compañeros.</p> <p>Se observó que algunos asistentes comenzaban a tener contacto con otros adolescentes que apenas comenzaban a conocer.</p> <p>La confianza de hablar, de los que por decir no opinaban o decían algo por decir así de que me equivoco.</p>
Utilidad del proyecto de vida	<p>Me fue útil en saber lo que quiero hacer en un futuro.</p> <p>Me ayudó en poder continuar mi meta a mi manera y siendo yo misma.</p> <p>Me fue útil en saber lo que yo quería.</p> <p>Había una vez un joven, llamado Filip y a él lo invitaron a “te dejo mi huella” y él aprendió mucho y también se divirtió, ahí aprendió muchas, muchas cosas y también hizo su plan de vida y así estuvo más preparado para el futuro.</p> <p>Érase una vez un niño llamado Bones, James Bones. H. James lo molestaban mucho porque tenía un plan de vida un tanto extraño. Lo invitaron a un taller que tenía unos proyectos que a él le interesaban mucho. Así James estuvo asistiendo constantemente a las clases, para así poder saber qué proyecto de vida tener. James pudo cumplir su proyecto de vida y cumplir su sueño. Pasaron años y James se hizo un adulto responsable, un gran hogar y un buen empleo.</p>
	<p>Una visión de tu vida futura, y para comer y vivir.</p>

Significado del proyecto de vida	<p>Es saber de nuestro futuro y lo que haremos.</p> <p>Es una visión de lo que quieres lograr.</p> <p>Es un mapa que te guía.</p> <p>De una vez planear qué quieres ser de grande.</p>
Percepciones sobre aspectos relacionados al proyecto de intervención	<p>Con su sabiduría crearon diversas actividades en las cuales se divertían y expresaban lo que sentían; al final de cada junta se mandaba hacer una pintura con todos sus miembros para así poder conocer el éxito de sus reuniones.</p> <p>Después de varios días ellos llamaron a su proyecto “Te dejo mi huella” y con ello el plan de Susy salió a flote y su proyecto surgió con éxito.</p> <p>Que, qué bueno que vinieron (los asistentes). Porque uno los ve y dice, no le va a gustar pero luego ves que sí les gustó.</p> <p>La emoción de que vinieran, y se ve que algunos decían ah mira, se ve interesante pues entonces entramos, y así.</p>
Cambios producidos y manifestados	<p>Convivo más con las personas a las que no les he hablado.</p> <p>Que puedo aprender cómo son las personas y puedo conocerlas más.</p> <p>Que antes no participaba y me daba pena, ahora no.</p> <p>Soy menos penosa y hablo un poco más...que he conocido más sobre mí.</p> <p>Aprender en temas específicos.</p> <p>Que reflexiono más.</p> <p>Que convivo más y soy buena persona... en tener un plan de vida.</p> <p>En saber lo que quiero lograr a futuro.</p> <p>Yo soy más abierta, veo que pues he convivido más con mis compañeros y hablo con más fluidez sobre cualquier tema.</p> <p>En lo personal no siento ningún cambio conmigo ni con la gente que está a mí alrededor, quisiera el cambio de convivir mejor con mi hermano.</p> <p>El proyecto me ha contribuido en el hecho de convivir más, en ayudar a más personas, en reflexionar sobre cada tema que vemos y he contribuido en este proyecto el cual me gustó mucho.</p> <p>Sentí algún cambio porque convivo más con Brenda, porque siempre peleábamos y ahora nos llevamos más bien que antes, hablamos,</p>

	compartimos más y nos llevamos mejor que antes.
Percepción del personal de la escuela (después del proyecto)	<p>Creí que no nos dejarían porque decían que la directora era malvada.</p> <p>Yo pienso que las personas se expresan más aquí que en las clases. Nos da la oportunidad de conocer a los demás grupos y entretenernos.</p> <p>Que fue muy generosa al dejarnos.</p> <p>Pues que sirvió para que conviviéramos. Estuvo bien que nos dejaran hacerlo.</p> <p>Pues todos los profes nos caen mal pero, no sabía que hubiera un permiso para eso yo pensé que nos correrían.</p>
Significado del grupo y del proyecto	<p>Emoción por lo que hacíamos y cómo salía todo y del grupo era amistad porque convivamos todos.</p> <p>Yo puse alegría porque, me la pasaba riendo por lo que hacía Diego...y en el grupo puse felicidad porque, le hablo a Erick también a Diego.</p> <p>El proyecto es más que un significado para mí, yo le puse valor y el grupo es padre porque estuvo chido todo lo que hicimos este año, siempre lo voy a recordar.</p> <p>Amigos porque estuve con Pedro, Diego, Felipe y... diversión porque me divertí mucho.</p>
Relaciones interpersonales	<p>Según se cuenta en la secundaria 62, existieron aquellos que deseaban la convivencia y no las peleas entre grados.</p> <p>Había una vez un joven que se sentía mal porque todos sus compañeros no se llevaban bien entre todos y él estaba triste porque no encontraba nadie quien lo ayudara, un día llegó una muchacha a dar clases todos los jueves y viernes y los sábados hacían actividades muy padres y todos se llevaban muy bien gracias a ella todos eran amigos.</p> <p>Érase una vez un niño llamado Bones, James Bones. H. James lo molestaban mucho porque tenía un plan de vida un tanto extraño.</p> <p>Bueno yo espero que estas actividades nos ayuden como equipo y a las personas invitadas.</p> <p>El proyecto que estamos realizando es especial porque esto nos enseña a los jóvenes a que se lleven bien.</p> <p>Sentí algún cambio porque convivo más con Brenda, porque siempre peleábamos y ahora nos llevamos más bien que antes, hablamos, compartimos más y nos llevamos mejor que antes.</p> <p>En lo personal no siento ningún cambio conmigo ni con la gente que</p>

	está a mí alrededor, quisiera el cambio de convivir mejor con mi hermano.
--	---

Anexo 4. Permiso dirigido a los padres de familia



Sr. Padre de Familia:

Por medio de la presente solicito de su permiso para que su hijo (a) asista a la Esc. Sec. Mariano Azuela los días sábados de 8:45am a 12:00pm durante el mes de Octubre y Noviembre con la finalidad de que participe en actividades deportivas, artísticas y recreativas, todo ello como parte del proyecto ***"Participando y expresando lo que pienso"*** que se está realizando con el permiso de la *Coordinación Estatal de Apoyo Psicopedagógico de la Subsecretaría de Educación Pública* y en colaboración con la *Universidad Autónoma de Nuevo León* y el *Instituto de la Juventud del Estado de Nuevo León*, proyecto al que su hijo (a) forma parte y que ha mostrado gran interés y entusiasmo por seguir siendo parte de ello.

Así mismo se informa que el proyecto está siendo coordinado por una persona profesional y calificada en trabajo con jóvenes y actividades recreativas, por lo que le agradeceríamos su colaboración extendiendo su consentimiento para que su hijo (a) asista a estas actividades sabatinas que tienen como propósito promover la participación y convivencia entre jóvenes adolescentes, padres de familia y escuela.

Además, le extendemos una atenta invitación para que usted y su familia, asistan a estas actividades que se estarán realizando como ya se indicó, en las instalaciones de la Esc. Sec. Mariano Azuela.

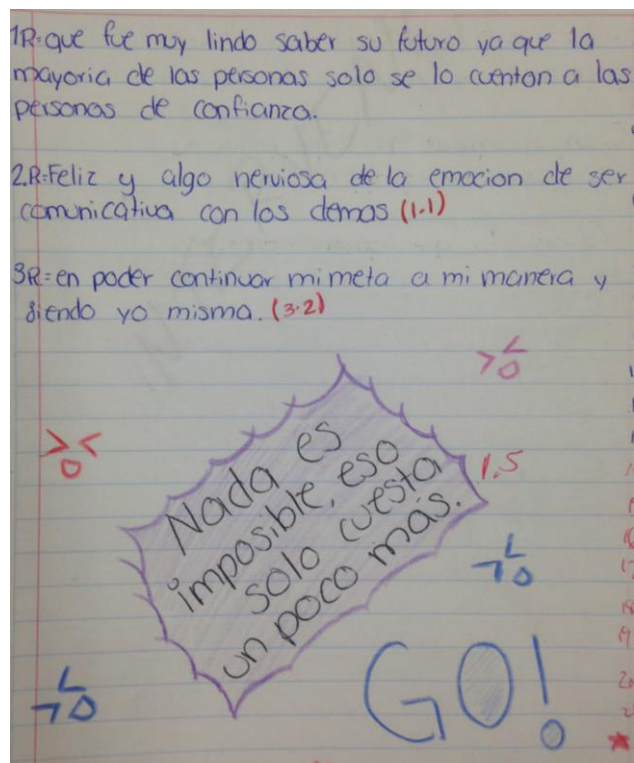
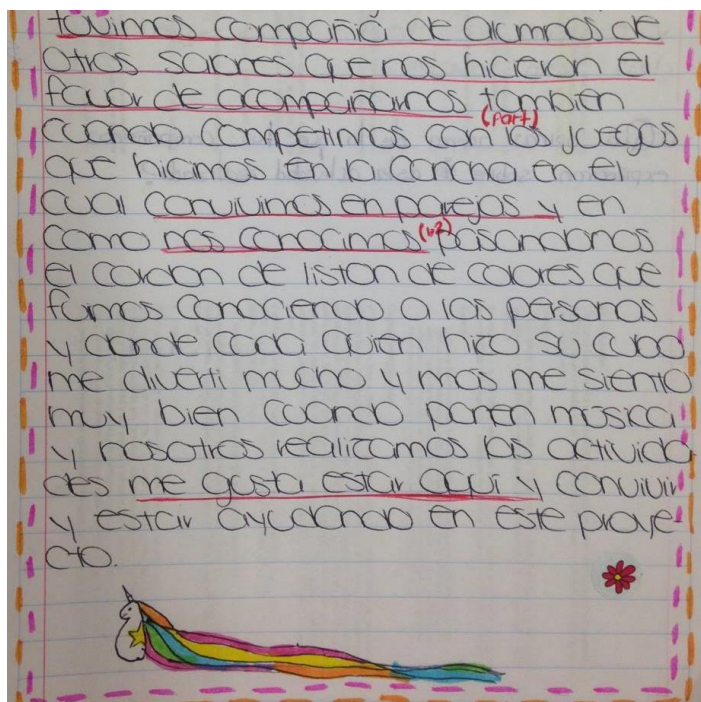
ATENTAMENTE

Susana Dolores Gándara Galaviz

Lic. en Trabajo Social

Firma del Tutor o padre de familia

Anexo 5. Narrativas



Anexo 5. Narrativas (continuación)

Yo espero que en esto aprendamos nuevas cosas y que nos podamos divertir.
y espero que participen y que vengan mas personas.

El proyecto me a contribuido en el hecho de convivir mas, en ayudar a mas personas, en reflexionar sobre cada tema que vemos y a contribuido en este proyecto el cual me gusto mucho aunque en casi todos los sabados no vine pero estaba enterada de lo que asiamos lo cual me parecio muy bien.

Habia una vez una niña que no tenia nada que hacer en el salón, pero luego una muchacha que queria hacer un proyecto con nosotros, entonces paso el tiempo y fueron pasando actividades y nos fueron gustando, y la niña iba cambiando de ~~pesar~~ de pensar...

Anexo 7. Fotografías

Actividad “Cine-debate”



Anexo 7. Fotografías (continuación)

Actividad “Cubo expresivo”



Anexo 7. Fotografías (continuación)

Bitácora



Anexo 7. Fotografías (continuación)

Actividad “Juegos de mesa”



Actividad “Proyecto de vida”



Anexo 7. Fotografías (continuación)



Actividad “Sociodrama”



Anexo 7. Fotografías (continuación)



Actividad del taller “Sellando experiencias”



Anexo 7. Fotografías (continuación)

Convivio



Anexo 8. Diploma de participación



*El proyecto "Dejando Huellas" a través del Instituto de la Juventud del
Estado de Nuevo León otorga el presente:*



DIPLOMA

A: _____

*Por su participación y por haber obtenido el 1º lugar en el maratón de 3km "Si al
deporte y no a las drogas" categoría "Corredores" realizado en el gran parque lineal
de Av. las Torres.*

A 15 de Noviembre de 2014

*Lic. Ricardo González Martínez
Director de Desarrollo Institucional
Instituto Estatal de la Juventud*

Referencia bibliográfica

- Abello, R., Sierra, O., & Madariaga, C. (2003). *Redes sociales: infancia, familia y comunidad*. Bogotá, Colombia. Ed. Universidad del Norte.
- Aberastury, A., & Knobel, M. (1989). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires; Barcelona; México: Paidós.
- Álvarez, L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España.: Paidós.
- Ayers, H., & Nicolson, D. (2002). *Problemas de la Adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). *Parent-adolescent communication and the circumplex model*. Child Development, 56, 438-447.
- Breault, K.D. (1986). Suicide in America: A test of Dirckheim's theory Of religious and family integration. 1933-1980. *American journal of sociology* , 92(3). Pp. 628-656.
- Buendía, J., Riquelme, A., & Ruiz, J. (2004). *El suicidio en adolescentes: factores implicados en el comportamiento suicida*. Editorial Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Burgos, O.N. (2011). *Investigación cualitativa*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cabrera, A.C., & Cordera, C.R. (2007). *La política social en México: tendencias y perspectivas*. México, D.F. : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.
- Calabrese, A., & Ryan, S. (2002). Las adicciones y su prevención, en un marco reflexivo y de derechos. En B. Taber (Coord.), *Proponer y Dialogar 2. UNICEF*. Obtenido el 25 de Abril de 2014, de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Proponer_y_Dialogar2.pdf

Calvo, Á. I., González, R.L., Hernández, M.A., Muñoz, R.J., & Olmos, M.S. (2011).

Adolescencia y tiempo libre. Análisis y propuestas educativas en salamanca. España
Salamanca: Universidad de Salamanca.

Cañón, B.S. (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes.

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe y Portugal, 11(1), 62-67.

Recuperado el 10 de Julio del 2014, de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273819434005>

Cardozo, G. (2005). Adolescencia: Riesgo y resiliencia. En *Inequidad sociocultural. Riesgo y resiliencia* (pp.27-34). Córdoba, Argentina: 2005.

Carvajal, G. & Caro, C. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Red de*

Revistas Científicas de América Latina, el Caribe y Portugal, 9(3), 281-296. Recuperado el
03 de Junio del 2015, de:

<http://www.iscet.pt/sites/default/files/obsolidao/Artigos/Soledad%20en%20la%20adolescencia.%20an%C3%A1lisis%20del%20concepto.PDF>

Contreras, V.Y. (2003). *Trabajo social de grupos*. México, D.F.: Pax México.

Cruz Roja Española. (2010). *Juventud, alcohol y cocaína. Guía para la intervención*. Recuperado
el 22 de Abril de 2014, de

http://www.cruzrojajuventud.es/pls/portal30/docs/PAGE/CRJ/RECURSOS_DIDACTICOS/RD_PROMOCION_Y_EDUCACION_PARA_LA%20SALUD/JUVENTUD%20ALCOHOL%20Y%20COCAINA/GUIA_JUVENTUD_ALCOHOL_Y_COCAINA_CRUZ-ROJA-JUVENTUD-2010.PDF

- Díaz, B.F., & Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dinerstein, A. (2005). En Proponer y dialogar 2. UNICEF. *Los jóvenes y el cuerpo* (Pp. 55-69). Recuperado el 25 de Abril de 2014, de:
http://www.unicef.org/argentina/spanish/Proponer_y_Dialogar2.pdf
- Donas, S. (2001). *Adolescencia y Juventud en America Latina*. Costa Rica: Lur.
- Durkheim, E. (1971). *El suicidio*. Buenos Aires: Schapire.
- Echeburúa, E., Etxebarria, A., & Pascual, A. (2011). Las variables emocionales como factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 229-247.
- Encuesta Nacional Sobre la Dinámica Familiar en México, 2011*. (2011). Recuperado el 04 de Noviembre de 2013, de:
<http://www.dif.gob.mx/diftransparencia/media/EncuestaNalDinamFamiliaMex2011.pdf>
- Escalada, M. (2001). Teoría y epistemología en la construcción de diagnósticos sociales. En *El diagnóstico social*. Argentina: Espacio editorial.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Feldman, J.R. (2009). *Autoestima ¿cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. Madrid España: Narcea.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?: por el derecho al reconocimiento social*. México, D.F.: Siglo XXI.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gibbs, G.R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gilbert, C.J. (1997). *Introducción a la sociología*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- González, F.C., Ramos, L.L., Caballero, G.M., & Wagner, E.F. (2003). Correlatos psicosociales de la depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*. 15(4), 524-532. Recuperado el 17 de Julio de 2014, de:
<http://www.uniovi.es/~psicothema/article/view/8053/7917>
- González, R.F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de información*. México, D.F.: Mac Graw Hill.
- Huitrón, B.G., Gutiérrez, D.E., Castillo, H.E., Rigollet, S.S., Puga, B.M., Pérez, Z.L... Del Pino, V.L. Conductas de Riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo. *Papeles de población*. 17(10), 33-47. Recuperado el día 30 de Marzo de 2014, de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11221584003.pdf>
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- IMJUVE. (2012). *Encuesta Nacional de Juventud 2012*. Recuperado el Septiembre de 13 de 2013, de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- INEGI (2004-2012). Causas de defunción. Porcentaje de muertes por suicidio con respecto al total de muertes violentas por entidad federativa y sexo, 2004 a 2012. Recuperado el 22 de Mayo de 2014, de:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mvio25&s=est&c=22658>

INEGI (2004-2012). Causas de defunción. Porcentaje de muertes por suicidio con respecto al total de muertes violentas por sexo y grupos quinquenales de edad, 2004 a 2012.

Recuperado el 22 de Mayo de 2014, de:

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mvio23&s=est&c=22659>

INEGI (2010). *Población, Número de habitantes. Pirámide poblacional*. Recuperado el 24 de

Agosto de 2013, de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>

INEGI (2012). *Cuéntame, información por entidad: Nuevo León*. Consultado el día 09 de Julio de 2014, de:

<http://cuentame.inegi.gob.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/dinamica.aspx?tema=me&e=19>

Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Graó.

Kaplan, L. J. (1986). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires; México: Paidós.

Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Ley de la Juventud del Estado de Nuevo León. (s.f.). Recuperado el 13 de Octubre de 2013, de

http://sg.nl.gob.mx/Transparencia_2003/Archivos/AC-F0102-08- M020016599-01.pdf

Ley para la protección de niños, niñas y adolescentes. (2000). Recuperado el Agosto de 17 de

2013, de última reforma 2012: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>

Márquez, E. (2002). El suicidio de los adolescentes. En M. M. Col., *Adolescencia: Espejo de la sociedad actual* (págs. 112-117). Buenos Aires-México: Lumen.

- Martín, M.E. (2005). Influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los adolescentes. En *FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción)*. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción.
- Martínez, M.M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Argentina, España: Trillas.
- Moron, P. (1992). *Suicidio*. México: Cruz O.
- Mosquera, D., & Pérez, S. A. (2006). *El Suicidio, prevención, Prevención y manejo. Memorias de un curso necesario*. Madrid: Pléyades S.A.
- Jiménez, H.M., Muñoz, S.A., & Trianes, T.M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: PIRÁMIDE.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales: Aportes conceptuales y Pautas Para su Evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Plan Estatal de Desarrollo (PED) 2010-2015. Recuperado el 18 de Agosto de 2013, de: http://www.nl.gob.mx/?P=plan_desarrollo
- Oliva, D.A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*. 37(3), 209-223. Recuperado el 15 de Abril de 2014, de: <http://personal.us.es/oliva/Oliva1.pdf>
- OMS. (s.f. de 2000). *Prevención del suicidio, un instrumento para médicos generalistas*. Recuperado el 31 de Octubre de 2013, de http://www.who.int/mental_health/media/general_physicians_spanish.pdf

OMS. (Agosto de 2012). *Prevención del suicidio (SUPRE)*. Recuperado el 26 de Agosto de 2013, de: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/

Parra, J.A., & Oliva, D.A. (2002). *Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia*. Recuperado el 09 de Julio de 2014, de: http://www.um.es/analesps/v18/v18_2/02-18_2.pdf

Pautassi, L. (2010). *Taller de expertos: “Protección social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones”. El aporte del enfoque de derechos a las políticas sociales. Una breve revisión*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014, de: <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/pautassi.pdf>

Piedrahita, E., García, M., Sirley, J., & Stivalis, I. (2011). Identificación de los factores relacionados con el intento de suicidio, en niños y adolescentes a partir de la aplicación del proceso de atención de enfermería. *Colombia Médica*. 43(3), 334-341.

Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Recuperado el 18 de Agosto de 2013, de: <http://pnd.gob.mx/>

Quintanar, F. (2007). *Comportamiento Suicida. Perfil Psicológico y posibilidades de tratamiento*. México: PAX.

Ritzer, G. (2001). *Teoría Sociológica Clásica*. España: Mc Graw Hill.

Rocamora, A. (2012). *Intervención en crisis en las Conductas Suicidas*. España: DESCLEE.

Rogers, C. (1984). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

Ros, M.S. (1998). *La conducta suicida*. Madrid: Aran.

Sanz de Acedo, M. (2012). *Psicología. Individuo y medio social*. Bilbao: Desclée.

Sarró, B. & De la Cruz. (1991). *Los Suicidios*. Barcelona: Martínez Roca.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, S., & Garay, S. (2011). *Jóvenes. Inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*. México, D.F.: Universidad Autónoma de Tamaulipas.